

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TÂNIA GONÇALVES

Autoridade docente
Pensamento, responsabilidade e
reconhecimento.

São Paulo

2012

TÂNIA GONÇALVES

Autoridade docente

Pensamento, responsabilidade e reconhecimento

Tese apresentada à Faculdade de
Educação da Universidade de São Paulo
para obtenção do título de Doutora em
Educação

Área de Concentração: Filosofia da
Educação

Orientadora: Profa. Dra. Cristiane Maria
Cornélia Gottschalk

São Paulo

2012

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

37.01
G635a Gonçalves, Tânia
 Autoridade docente: pensamento, responsabilidade e reconhecimento /
 Tânia Gonçalves; orientação Cristiane Maria Cornélia Gottschalk. São
 Paulo: s.n., 2012.
 169 p.

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área
de Concentração: Filosofia da Educação) - - Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo.

1. Arendt, Hannah, 1906-1975 2. Azanha, José Mario Pires, 1931-
2004 3. Formação de professores 4. Autoridade I. Gottschalk, Cristiane
Maria Cornélia, orient.

FOLHA DE APROVAÇÃO

GONÇALVES, Tânia. **Autoridade docente: pensamento, responsabilidade e reconhecimento.** Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutora em Educação

Aprovado em:

Banca Examinadora:

Prof. Dr: _____ Instituição: _____

Julgamento _____ Assinatura _____

Prof. Dr: _____ Instituição: _____

Julgamento _____ Assinatura _____

Prof. Dr: _____ Instituição: _____

Julgamento _____ Assinatura _____

Prof. Dr: _____ Instituição: _____

Julgamento _____ Assinatura _____

Prof. Dr: _____ Instituição: _____

Julgamento _____ Assinatura _____

Aos meus pais, Luzia e Francisco

À minha filha, Sophia

Ao pai da minha filha, Erickson

AGRADECIMENTOS

[...] as nossas decisões sobre o certo e o errado vão depender de nossa escolha da companhia, daqueles com quem desejamos passar a nossa vida. Uma vez mais, essa companhia é escolhida ao pensarmos em exemplos, em exemplos de pessoas mortas ou vivas, reais ou fictícias, e em exemplos de incidentes passados e presentes.

Hannah Arendt

A pesquisa acadêmica exige momentos preciosos de solidão, esses momentos de diálogo interno em que escolhemos aqueles que nos acompanhará pela pesquisa e até pela vida. Ao formular as hipóteses, ao buscar e ler as fontes que nos são indicadas mesmo estando sozinhos, já estamos na companhia de outros. Uns vivos outros mortos, que se fazem presentes nos nossos pensamentos, nas nossas reflexões. Dessa forma, entendo que a pesquisa, apesar de exigir alguma solidão, não significa isolamento.

Acredito que no meu percurso de pesquisa estive sempre em boa companhia. Cada palavra escrita, cada reflexão empreendida recebeu influência e amparo de outros, o que pode ser verificado ao longo da tese e nas referências bibliográficas. Meus companheiros, contudo, não foram apenas os grandes escritores e pensadores, as referências não são apenas as bibliográficas. Essa tese recebeu influências das aulas, das conversas com os companheiros de grupo de estudos, das reuniões de orientação e das leituras da Professora Cristiane Maria C. Gottschalk, leituras que sempre vieram bem acompanhadas de questões e sugestões, muitas das quais foram acrescentadas nesse trabalho, outras foram guardadas, mas não incorporadas na redação final, pelos mais diferentes motivos. Nesse momento tão importante não poderia esquecer, assim como não poderia deixar de registrar os meus agradecimentos aos companheiros que de diferentes maneiras se fizeram presentes e contribuíram para a escrita dessa tese.

Sou grata à professora Cristiane Maria C. Gottschalk por todo apoio, compreensão que foram muito além dos preciosos conselhos teóricos, pois me acolheu como orientanda, mesmo sabendo da minha condição de professora, cujo tempo dedicado ao trabalho é de quarenta horas semanais, e de mãe de uma menina, que na época em que ingressei no programa de pós-graduação, tinha um pouco mais de um ano. Sem dúvida, uma grande manifestação de generosidade e de confiança.

Agradeço ao Professor Antonio Joaquim Severino que me orientou no mestrado e de quem sempre escutei palavras de incentivo.

Agradeço aos professores Amaury Cesar Moraes e José Sérgio de Carvalho pelos preciosos conselhos e indicações bibliográficas.

Nesses anos o caminho foi longo e muitas coisas aconteceram. Escutei muitas pessoas que pela qualidade das palavras, pela generosidade dos gestos me fizeram querer estar junto para conversar e pensar, sem a exigência de concordar. Sei que na hora de redigir agradecimentos, de colocar no papel nomes, existe uma grande possibilidade de esquecer alguém importante. Dessa forma, seria mais prudente não citar nomes, mas agradecer a todos de maneira geral, mas vou me arriscar...

Meus agradecimentos a Erickson Zanon, companheiro da vida, que sempre se fez presente nos meus pensamentos e que apesar de não ser professor, sempre se interessou pelas minhas reflexões acerca da educação.

Agradeço aos queridos colegas de trabalho, bravos companheiros que sempre estiveram por perto mesmo quando estiveram longe. Agradeço à Maria Margarete dos Santos Benedito pela atenção e confiança, ao querido contador de boas histórias Paulo Henrique Arcas, à valiosa companheira Debora Regina Aversan, interlocutora sempre disposta e ler meus escritos, a Liliane Garcez que sempre me incentivou, que mesmo estando longe, sempre se faz presente.

Agradeço, ainda, Sérgio Luiz Damiani, Cynthia Marcucci, queridos ouvintes e à professora Neide Ferreira Gaspar que transcreveu o resumo da tese para a língua inglesa, sob a condição de poder usar o texto do resumo suas aulas, coisas de professora...

O meu muitíssimo obrigada às equipes de currículo da CGEB, antiga CENP. Equipes técnicas de Arte, Biologia, Ciências, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Língua Estrangeira moderna, Língua Portuguesa, Matemática, Química, Sociologia. Equipes formadas por professores da rede pública do Estado de São Paulo que a despeito de estarem em um órgão central não deixaram de ser professores e mostram, dia após dia, que existem, e não são poucos, os professores bem formados e cientes das suas responsabilidades junto à educação pública. Agradeço, ainda, aos queridos colegas da Escola de Formação de Professores, em especial, ao Sandro Cano.

Sou grata pelo apoio recebido pelas coordenadoras da CENP/CGEB, professoras Valéria de Souza e Leila Viola Mallio e pelos diretores João Freitas e Valéria Tarantello.

Agradeço ao “Programa Bolsa Mestrado Doutorado” da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e, em especial, à Comissão Regional do Programa da Diretoria de Ensino Centro Oeste.

E, finalmente, meus agradecimentos à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo onde sempre encontrei funcionários e docentes dedicados à sempre melhorar a formação de professores e que, entendo, deveria ter maior projeção e reconhecimento, justamente por isso.

RESUMO

GONÇALVES, Tânia. **Autoridade docente: pensamento, responsabilidade e reconhecimento.** 2012. Tese (Doutorado) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

Esta tese, com base na obra de Hannah Arendt e de José Mario Pires Azanha, procura refletir e trazer contribuições para o entendimento da condição docente na cultura do mundo contemporâneo. A complexidade e a importância da autoridade no âmbito da docência na educação básica foram compreendidas a partir do recorte da condição do professor no contexto político e social. Esse recorte foi realizado a partir do entendimento de que a autoridade do professor não está pautada em disposição ou características psicológicas, mas nas possibilidades sociais e políticas dos professores assumirem a responsabilidade pelo mundo a partir da educação das crianças. Nesse sentido, entendemos que autoridade docente como responsabilidade pelo mundo não é um empreendimento individual, mas um constante exercício no contexto de cada escola. Com essa premissa, buscamos entender as dificuldades e os limites para a autoridade docente na cultura contemporânea e, em especial, no contexto brasileiro. Dessa forma, empreendemos um breve estudo sobre a trajetória do conceito de autoridade desde o seu emprego original entre os romanos até as condições de emprego deste conceito a partir da era moderna. Também, no sentido de subsidiar essa reflexão, apoiados na obra de Hannah Arendt, buscamos apontar algumas características do homem moderno e as suas dificuldades com o mundo comum pela elevação da razão instrumental como forma de organizar e explorar o mundo, ao mesmo tempo em que o mundo é esvaziado da pluralidade humana. No contexto brasileiro, com o apoio do pensamento do Professor José Mário Pires Azanha, buscamos delinear os ritmos das políticas públicas de educação e como elas se enquadram nos encaminhamentos da organização da vida tendo como base os pressupostos herdados da era moderna. Procuramos, ainda, identificar como as políticas públicas de educação têm historicamente afetado o entendimento do ofício docente, da autoridade dos professores e a autonomia da escola.

Palavras-chave: Autoridade docente, Formação de professores, Hannah Arendt, José Mario Pires Azanha.

ABSTRACT

GONCALVES, Tânia. **Teacher's authority: reflection, responsibility and recognition.** 2012. Ph.D. Thesis Faculty of Education, University of São Paulo, São Paulo, 2012.

This thesis, based on the work of Hannah Arendt and José Mário Pires Azanha, seeks to reflect upon and bring contributions to the understanding of the position teachers occupy in contemporary world's culture. The complexity and importance of authority in basic education teaching have been observed from the point of view of the condition of teachers in political and social contexts. This bias was justified by the understanding that the teachers' authority is not based on inclination or psychological characteristics, but on social and political opportunities for teachers to take responsibility for the world starting from children's education. Accordingly, we believe that the exercise of teachers' authority as responsibility for the world is not an individual enterprise, but a constant exercise in the context of each school. With this premise in mind, we have studied the difficulties and limitations in the exercise of teachers' authority in contemporary culture and especially in the Brazilian context. Thus, we have undertaken a brief study of the concept of authority throughout history from the time of its original use among the Romans to the use of this concept as from the beginning of the Modern Era. Also, as an aid to this reflection, with the support of Hannah Arendt's work, we point out some characteristics of modern human beings and their difficulties in the ordinary world because of the rise of instrumental reason as a way to organize, explore and exploit the world while at the same time the world is being emptied of human plurality. In the Brazilian context, based on Professor José Mário Pires Azanha's thought, we outline the rhythms of public education policies and how they influence the way teachers organize their lives based on assumptions inherited from the Modern Era. We have also sought to identify how public policies for education have affected the understanding of the teaching profession, of teachers' authority and school autonomy.

Keywords: Teachers' authority, Teacher education, Hannah Arendt, José Mário Pires Azanha.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	2
CAPÍTULO I – AUTORIDADE E EDUCAÇÃO NO MUNDO COMUM	8
1.1. Sobre a autoridade	18
1.2. Algumas considerações sobre a especificidade da autoridade docente	38
CAPÍTULO II – AS REPÚBLICAS MODERNAS: A “INVENÇÃO” E A “REINVENÇÃO” DOS PROFESSORES	59
CAPÍTULO III – AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AS CONSEQÜÊNCIAS PARA A AUTORIDADE DOCENTE	86
3.1. Autoridade docente a partir das políticas públicas de formação de professores.	102
CONSIDERAÇÕES FINAIS	151
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	159

INTRODUÇÃO

“[...] Quando um pensador expressa idéias, certamente ele as inventa, as formaliza, mas também deve compreender que elas estão no ar, que são suscitadas pela situação. Finalmente, toda idéia é uma resposta, uma resposta a uma situação, a uma demanda. Naturalmente, essa demanda não é unívoca. A prova disso é que as respostas são múltiplas. Em outras palavras, a situação tem facetas, (...) O que se transmite talvez seja menos a própria obra do que esse contexto das idéias. Só assim é que se pode falar de filiação”.

CHATELET, 1994.

Hoje, assim como no início do século XX, a educação ainda é entendida como a salvação dos problemas sociais brasileiros e, por isso, há muitas expectativas em torno dos resultados da Educação Básica e talvez, por isso, o estabelecimento de normas e prescrições em torno do que ensinar, das habilidades e competências que devem ser desenvolvidas e como realizar essa tarefa.

A educação, como solução para a elevação do padrão de vida econômica das pessoas, como forma de renovar o mercado de trabalho e promover o desenvolvimento nacional, tem seduzido muitas mentes e não são poucos aqueles que manifestam interesse em propor soluções para a educação na sua tarefa de albergar as demandas da vida produtiva.

Os governos, nesse sentido, têm empreendido, por meio de órgãos centrais, ações que objetivam equipar melhor as escolas e investir na formação de professores, considerando que, ao melhorar as condições materiais e os recursos humanos, a educação oferecida nas escolas, passaria a ter maior utilidade de tal forma que, por um lado, ao final dos estudos os alunos poderiam ingressar com mais segurança no mercado de trabalho e, por outro lado, uma boa educação poderia prover a indústria, o comércio e o setor de serviços de uma mão de obra melhor qualificada e, dessa forma, contribuir para o desenvolvimento econômico do país. Ou seja, acredita-se que o aumento da escolaridade da população pode alavancar o desenvolvimento do país. Essa crença tem tido grande repercussão e aceitação ao longo da história republicana brasileira, apesar, do entendimento geral, de que muita coisa, nesse sentido, ainda precisa ser feita. Daí as reivindicações de melhoria da educação estarem sempre na pauta nos diferentes meios de comunicação e nos discursos dos candidatos e das autoridades políticas. Contudo, a

educação, por mais que se configure em “instrumento” de combate às desigualdades sociais e inclusão no mercado de trabalho, não pode ser entendida como a solução. A educação certamente pode contribuir para a inclusão social e melhoria da vida econômica, mas a educação escolar na sua dimensão pública deve se pautar pelo desenvolvimento da vida e convivência democrática, como possibilidade de construção de mecanismos de participação e ampliação dos direitos civis, políticos e sociais.

Os documentos norteadores e normatizadores vigentes na educação brasileira não ignoram o seu potencial para o desenvolvimento da cidadania. Entretanto, a preocupação com a cidadania fica restrita à esperança de que o desenvolvimento de competências cognitivas e técnicas possam ter como consequência a participação efetiva no mundo comum.

A compreensão de que a educação para a cidadania, pronunciada pelas políticas públicas para a educação nacional, não promove de fato uma abertura para o mundo, se deve ao caráter prescritivo de políticas que determinam, além dos fins e os meios de toda a educação, as minúcias do cotidiano escolar, a partir de um conjunto de mecanismos de controle da atividade docente.

O atendimento às determinações que visam suprir as demandas da vida econômica, associado aos métodos destinados a desenvolver a aprendizagem, fundamentados em pesquisas psicológicas e cognitivistas, são indicativos de que a educação moderna está pautada prioritariamente no desenvolvimento de capacidades individuais. Dessa forma, entendemos que a perspectiva pública da educação como instituição interessada na pluralidade dos homens que devem conviver no mundo comum não está sendo atendida a contento. Esse entendimento se baseia na observação dos temas curriculares, que apesar de sempre apresentarem a perspectiva de melhorar a convivência e desenvolver habilidades e competências de argumentação e participação política, o fazem, no contexto da escola, pela fixação de normas do trabalho docente. Podemos perceber, a partir do estabelecimento de como deve se dar o desenvolvimento de habilidades e competências para a vida pública, um entendimento estreito acerca de como a autonomia das escolas pode favorecer a dimensão pública da educação. Nesse sentido, cabe perguntar: como pode a escola promover uma educação cidadã, se, como instituição de ensino, não apresenta condições de julgar sobre os fins e os meios da educação no contexto em que está inserida?

Dessa forma, a nossa posição, defendida ao longo dos capítulos desta tese, é de que a educação para a cidadania, proposta nos documentos que regem a educação

pública no Brasil, não pode atender a demanda por uma educação voltada para a vida no mundo comum porque tem devotado todos os recursos para o desenvolvimento de capacidades individuais, além de determinar mecanismos de controle do trabalho docente. Assim, entendemos que, no contexto das políticas públicas de educação, a maior parte das determinações limita a possibilidade de efetiva autonomia das escolas, o que torna muito difícil, para as escolas, determinar os caminhos mais adequados para a educação da população de alunos que as frequentam o que, acreditamos, não favorece o desenvolvimento da participação política.

A escola pública, como instituição social, está intrinsecamente ligada às demandas da ação pública dadas pela democracia e pela condição republicana, por isso que a fixação de normas do que ensinar e como ensinar, vindas de fora da realidade da escola, nega à escola o exercício de olhar para a própria realidade. Além disso, ao limitar o ofício docente a aplicar roteiros que teoricamente facilitam a aprendizagem, ao professor é negada a responsabilidade de apresentar e representar o mundo para os mais jovens.

A autoridade docente é o cerne deste trabalho. É por meio dela que buscamos entender a educação no mundo contemporâneo. A partir das poucas referências à autoridade do professor, nos documentos que regem a educação nacional, que procuraremos refletir sobre a condição do ofício docente nas políticas educacionais.

Nos dias atuais, é legítimo falar em autoridade docente quando nos reportamos aos professores da educação básica? Essa questão basilar foi formulada a partir da minha experiência como professora de Filosofia do ensino médio da rede pública do Estado de São Paulo. Trata-se de uma questão aparentemente banal, sem qualquer originalidade e que pode ser formulada a qualquer momento, mas que guarda grande complexidade, pois quando falamos em autoridade docente, do que estamos falando? Da obediência originada no medo de sofrer punições, ou no reconhecimento de uma relação hierárquica engendrada pela confiança de que o professor conhece o mundo? Afinal, qual é o entendimento que podemos ter da autoridade do professor? E, por que ela parece estar cada vez mais ausente nas discussões sobre educação?

A pergunta sobre a pertinência em se referir à autoridade docente no contexto da educação contemporânea, foi pensada diante das constantes demandas, oriundas dos órgãos centrais de educação, que parecem desconsiderar a pluralidade das escolas e o potencial que elas têm em resolver os seus problemas. Se, por um lado, as políticas públicas de educação têm retirado dos professores a responsabilidade de tomar decisões

não apenas em relação aos conteúdos a serem ministrados, mas em relação a como fazer, como ensinar ou desenvolver habilidades e competências nos alunos da educação básica, por outro lado, os professores são direta ou indiretamente responsabilizados pelos resultados considerados insatisfatórios. A impressão é de que há uma rígida separação entre quem pensa a educação e aqueles que executam a tarefa de educar, e que as falhas estão na execução.

Diante da pergunta sobre o lugar da autoridade docente no contexto da escola contemporânea, procuramos estabelecer um percurso a partir de alguns pontos referenciais, tais como: a finalidade da educação pública, o papel dos professores no mundo, considerando que a educação escolar é uma instituição social, e as condições do ofício docente no contexto da vida republicana brasileira, no âmbito do ideário da formação dos cidadãos, de um povo, de uma nação.

Nesse percurso, para entender o ofício docente e os caminhos da autoridade do professor, nos detemos em alguns eventos culturais e históricos já observados nas obras de Hannah Arendt e de José Mario Pires Azanha, referências dessa pesquisa.

A referência à obra de Arendt é quase inevitável quando nos deparamos com a obra “Entre o passado e o futuro”, em especial, o ensaio “A Crise na Educação”. Esse escrito nos reporta para o cotidiano dos professores da educação básica, nos leva a refletir sobre os “caminhos” da política e da educação com as suas determinações, próprias da era moderna. Entendemos que Arendt, ao dedicar seu pensamento para a política, para a valorização da pluralidade que voltada para o mundo é capaz de construir significados comuns, apresenta elementos para refinar o nosso olhar sobre a questão educacional.

O encontro com as obras do professor José Mario Pires Azanha veio no percurso da pesquisa de doutorado, a partir de conversas e reflexões nas reuniões de orientação. Esse encontro, promovido pela Profa. Dra. Cristiane Maria C. Gottschalk, foi de grande relevância para o desenvolvimento dessa pesquisa, em especial, pelas suas considerações sobre a formação dos professores e sobre a tendência, nos debates sobre educação escolar, em fixar um perfil para o professor. As obras “A formação do professor e outros escritos” e “Uma idéia de pesquisa educacional” foram de

fundamental importância para entender as condições de reconhecimento dos saberes e da autoridade docente.¹

Procuramos, a partir dessas referências, organizar uma reflexão que tivesse condições de responder, mesmo que parcialmente, à questão sobre a autoridade docente e contribuir para o debate acerca da educação básica. A partir do tema proposto, desenvolvemos essa reflexão em três capítulos.

O primeiro capítulo, intitulado “Autoridade e educação no mundo comum”, aborda o entendimento de Hannah Arendt sobre o objetivo da educação, e como essa perspectiva estabelece para os educadores em geral e professores em particular a responsabilidade de apresentar às crianças o mundo. Para tanto, recorremos às noções de natalidade, de mundo e de *vita activa* para compreender as finalidades postas para a educação escolar e o papel da escola como esfera pré-política. Nesse capítulo, buscamos, ainda, a partir da definição de autoridade proposta por Hannah Arendt, refletir sobre a especificidade da autoridade docente como responsabilidade pela conservação e renovação do mundo.

A partir desta reflexão – sobre a especificidade da autoridade docente, procuramos refletir, no segundo capítulo “As repúblicas modernas: a ‘invenção’ e a ‘reinvenção’ dos professores”, sobre as fontes do ideal de cidadania no mundo contemporâneo, o rompimento com os modelos de educação para o exercício da cidadania dos antigos, e como os ideais modernos de cidadania têm repercutido numa espécie de esvaziamento da política no mundo comum.

No terceiro capítulo “As políticas públicas de educação para a formação de professores e as consequências para a autoridade docente”, procuramos entender as condições da educação contemporânea e a crescente invasão de outras esferas da vida humana no contexto da escola como esfera pré-política e como essas interferências têm, no tempo presente, provocado constantes exigências de renovação do perfil docente.

¹ Outros aportes vieram das aulas da Profa. Dra. Denice Catani, a partir da disciplina “Memória e História da Profissão Docente”; suas aulas foram inspiradoras no sentido de acessar os discursos sobre a condição do professor nas publicações em geral e nas revistas acadêmicas. Ainda, na Faculdade de Educação, as aulas da Profa. Dra. Flávia Schilling “Educação, Poder e Resistência” foram significativas no entendimento da sociedade contemporânea a partir da abordagem das obras de M. Foucault. A disciplina “Conflitos Sociais, Direitos e Cidadania” ministrada pela Profa. Dra. Maria Célia Paoli (Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas) contribuiu significativamente para um contato mais abrangente com o pensamento de Hannah Arendt, o que reforçou a escolha por essa referência teórica.

Ao analisar documentos que estabelecem as diretrizes para a formação de professores, verificamos que há poucas indicações acerca da autoridade docente. Consideramos que as poucas referências à autoridade no contexto da formação de professores revelam, pela ênfase no desenvolvimento de competências e habilidades cognitivas, a marca de uma formação de professores que considera apenas motivações individuais e retira, dessa forma, a abertura para o mundo comum. Dessa forma, procuramos argumentar que essa tendência traz dificuldades para pensarmos o mundo, nos identificarmos com ele no sentido percebermos que constituímos o mundo e por ele somos constituídos. Essa tendência obscurece o sentido do ofício docente como responsabilidade pelo mundo e, dessa forma, eclipsa o sentido de autoridade docente.

Finalmente, cabe apontar que, no nosso estudo sobre a autoridade do professor da educação básica, consideramos apenas o aspecto político e social da autoridade. Não nos remetemos às condições psicológicas do desenvolvimento do “espírito de liderança” entre os professores, nem às demandas pelo desenvolvimento de quaisquer características subjetivas que não se remetam diretamente ao caráter público da educação escolar.

Assim, a proposta de trabalhar essa temática no campo da filosofia da educação é de trazer contribuições para o entendimento da atual condição do professor e enriquecer o debate acerca da educação básica. Dessa forma, ao procurar responder a questão sobre a autoridade dos professores, entendemos que podemos trazer outros subsídios para a reflexão sobre a cultura educacional contemporânea.

Capítulo I

AUTORIDADE E EDUCAÇÃO NO MUNDO COMUM

*Ai, palavras, ai, palavras,
Que estranha potência a vossa!
Ai, palavras, ai, palavras,
Sois de vento, ides no vento,
No vento que não retorna,
E, em tão rápida existência,
Tudo se forma e transforma!
[...]*

*E dos venenos humanos
Sois a mais fina retorta:
Frágil, frágil como o vidro
E mais que o aço poderosa!
Reis, impérios, povos, tempos,
Pelo vosso impulso rodam...*

Cecília Meireles

A sociedade contemporânea apresenta algumas expectativas acerca da educação básica. De um lado espera-se que esse nível educacional prepare os alunos para o mercado de trabalho e, assim, promova o crescimento econômico. Por outro lado, espera-se que os jovens ao final dessa fase sejam capazes de estabelecer vínculos com o mundo público. Para atender essas demandas a escola tem se voltado para o desenvolvimento de competências técnicas.² Para estabelecimento de vínculos com o

² O atendimento às necessidades do mercado está presente em todo o relatório Delors (2006). Destacamos “os quatro pilares da educação. Ao tecer considerações sobre o “aprender a conhecer”, por exemplo, ao tratar da importância da cultura geral, indica-a como “antídoto” para aqueles que se dedicam a uma especialidade. A memória e o pensamento devem, segundo o relatório, serem desenvolvidos tendo como finalidade refinar as possibilidades de conhecer. Sobre a memória o relatório afirma: é preciso ser, sem dúvida, seletivo na escolha dos dados e aprender ‘de cor’ mas, propriamente, a faculdade humana de memorização associativa, que não é redutível a um automatismo, deve ser cultivada cuidadosamente” [...] “o pensamento [...] deve comportar avanços e recuos entre o abstrato e o concreto. Também se devem

mundo, a educação deve fazer com que os jovens, para além do desenvolvimento de competências técnicas, sejam capazes de viver e conviver no espaço público participando das decisões políticas.³ Entretanto, esses dois âmbitos da educação básica não têm recebido a mesma atenção e dedicação. É possível verificar maior preocupação com a aquisição de competências técnicas voltadas para atender o mercado.⁴

Apesar das preocupações com a aquisição de competências técnicas não faltam notícias de que mesmo essa competência técnica não tem sido ofertada e desenvolvida a contento. Essa constatação, apontada como indicador de fracasso da educação básica, tem apontado para uma crise na educação.

Na década de 1950, Arendt redigiu uma significativa reflexão sobre a crise na educação dos Estados Unidos como um “problema político de primeira grandeza”. A constatação de que “Joãozinho não sabe ler” (ARENDR, 2000, p. 222) seria um indício

combinar, tanto no ensino como na pesquisa, dois métodos apresentados muitas vezes como antagônicos[...]”(DELORS, 2006, p. 92). Ou seja, a abordagem da memória e do pensamento como fatores de desenvolvimento meramente cognitivos, voltadas para o fazer instrumental. Outros pontos do relatório guardam esse mesmo sentido. Remetendo-se ao “aprender a fazer” encontramos referências à noção de competência de se trabalhar com os outros, gerir e resolver conflitos (DELORS, 2006, p. 101-102); Educação ao longo da vida como forma de aperfeiçoar e ampliar a formação tendo em vista a vida profissional. (Conforme DELORS, 2006, p. 117)

³ Essa perspectiva está presente nos documentos oficiais que norteiam as práticas e conteúdos da educação básica. O Relatório **Educação um tesouro a descobrir**, 2006, em diferentes momentos cita a necessidade de se promover entre os jovens a participação na vida pública. “É de fato no dia-a-dia, na sua atividade profissional, cultural, associativa, de consumidor, que cada membro da coletividade deve assumir as suas responsabilidades em relação aos outros. Há, pois, que preparar cada pessoa para esta participação mostrando-lhe os seus direitos e deveres, mas também desenvolvendo as suas competências sociais e estimulando o trabalho em equipe na escola (DELORS, 2006, p. 60-61). Notamos, ao se referir à necessidade de participação na vida pública, a ênfase recai sobre as atividades de produção e consumo. Não há referência direta a uma vida política e como ela se caracteriza. Na Lei 9.394 de 20/12/1996 ao trazer os princípios e fins da educação nacional, o artigo 2º afirma que: “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, sua qualificação para o trabalho. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 11 de janeiro de 2012.

⁴ O atendimento às demandas do mercado é certamente o que mais interessa para especialistas (autoridades educacionais) ligados à educação pública. Para além de todas as notícias presentes nos noticiários que cotidianamente relacionam a boa educação, quase que exclusivamente com o atendimento do mercado de trabalho ou com o decréscimo dos índices de violência, selecionamos dois autores que marcam presença na mídia tratando da educação pública brasileira para efeito de exemplo. Claudio de Moura e Castro, sempre atento aos problemas educacionais, tende a associar a boa educação aos avanços na capacitação profissional (nesse sentido ver artigos: “a má educação isola o país” <http://educarparacrescer.abril.com.br/politica-publica/ma-educacao-isola-pais-609388.shtml> e “A educação é combustível de crescimento no Brasil” <http://acd.ufrj.br/sead/cmoura.htm>). Wanda Engel no artigo “A hora e a vez do ensino médio” faz claras referências à necessidade do ensino médio responder às demandas do mercado. “Estamos perdendo esses jovens para o desemprego [...] para a produção da pobreza [...] e para a violência [...]. Dos que conseguem concluir, apenas 9% (matemática) e 24% (português) apresentam um nível de desempenho considerado adequado ao final do ensino básico. Com isso, se de um lado temos desemprego entre jovens, por outro já se observa um certo “apagão de mão de obra” em muitos setores.

<http://www.castroweb.com.br/links/framesk.php?site=http://educarparacrescer.abril.com.br/index.shtml>

de uma crise que vai além da educação e mostra uma crise do mundo moderno e dos seus princípios⁵. A proeminência do utilitarismo e da satisfação das necessidades pessoais, assim como falta de atenção para com as necessidades da vida pública não tem poupado o homem contemporâneo de temores promovidos pela instabilidade que o mundo tem apresentado para a vida humana.

O reconhecimento da crise, ou seja, de uma desconfiança acerca do que estamos fazendo, tem difundido insegurança no que diz respeito a como educar. Reconhecemos, diante da crise, certa paralisia diante da falta da determinação de uma direção melhor ou mesmo a constatação de que os esforços empreendidos não têm surtido o efeito esperado, o que poderia tornar esse momento de crise especial para se entender os problemas e procurar novas orientações.

Uma crise na educação em qualquer ocasião originaria séria preocupação, mesmo se não refletisse, como ocorre no presente caso, uma crise e uma instabilidade mais gerais na sociedade moderna. A educação está entre as atividades mais elementares e necessárias da sociedade humana, que jamais permanece tal qual é, porém se renova continuamente através do nascimento, da vinda de novos seres humanos. Esses recém-chegados, além disso, não se acham acabados, mas em um estado de vir a ser. (ARENDR, 2005, p. 234)

A educação das crianças e dos adolescentes é um fator fundamental para que o mundo possa ser mantido ao ser renovado por cada nova geração que nele se estabelece. As novas gerações, como bem lembra Arendt, são como o vir a ser do mundo, por isso a natalidade é de fundamental importância para que o mundo permaneça. A educação é a determinação e um conjunto de procedimentos que permitem aos mais velhos ensinar os mais jovens conhecerem o mundo para posteriormente virem a ocupá-lo.

As crianças necessitam da educação para que possam se familiarizar com o mundo, com o espaço comum do qual deverão fazer parte. Nesse sentido, a educação das crianças deve ser empreendida por aqueles que conhecem o mundo e que vivem no nele há mais tempo. Nesse processo uma geração conduz a outra, e quando a geração

⁵ Hannah Arendt distingue “era moderna” (cujo início pode ser marcado pelo descobrimento da América, Reforma protestante e invenção do telescópio) e mundo moderno (cuja marca de início é a Revolução Francesa). “No limiar da era moderna há três grandes eventos que lhe determinam o caráter: a descoberta da América e subsequente exploração de toda a Terra; a Reforma que, expropriando as propriedades eclesiásticas e monásticas, desencadeou o duplo processo de expropriação individual e acúmulo de riqueza social; a invenção do telescópio, ensejando o desenvolvimento de uma nova Ciência que considera a natureza da Terra do ponto de vista do universo. Não são eventos modernos tal como os conhecemos desde a Revolução Francesa; e, embora, não possam ser explicados por alguma corrente de causalidade, como nenhum evento pode sê-lo, continuam a desenrolar-se ainda hoje em perfeita continuidade na qual podemos identificar precedentes e predecessores” (ARENDR, 1981, p. 260)

mais velha deixar de habitar o mundo a geração mais nova ainda estará nele e poderá orientar e conduzir outros recém-chegados.⁶ Dessa forma, é a natalidade que permite a manutenção e contínua transformação do mundo.

A condição de natalidade, dessa forma, permite a perpetuação não apenas da espécie humana, mas também do mundo. Essa preocupação foi revelada também entre os antigos. No diálogo **O Banquete**, Sócrates relata as considerações de Diotima sobre o amor e de como ele, o amor, torna os mortais, imortais.

Bem, ela disse, ‘se crês que o amor visa naturalmente ao que admitimos mais uma vez, não te surpreenderás. De fato nesse caso [no que se refere ao ser humano] também, com base em idêntico princípio, a natureza mortal busca sempre, do melhor modo que lhe é possível, ser imortal. Seu êxito nesse sentido só pode ocorrer através da geração, a qual lhe garante deixar sempre uma nova criatura substituindo a velha. É somente por um breve tempo que é possível descrever uma coisa viva como viva e a mesma como se diz de um ser humano que é a mesma pessoa da infância à velhice – ainda que seja classificado como mesmo, em momento algum detém as mesmas propriedades; é submetido continuamente a mudança, ganhando novo aspecto e perdendo coisas [...] E é observável que isso não sucede apenas com seu corpo, mas também com sua alma [...] E ocorre um fato ainda mais estranho ou seja, no que diz respeito à posse de conhecimentos, não só alguns entre eles se desenvolvem enquanto outros desaparecem, o que faz com que nunca sejamos os mesmos até com relação ao nosso saber [...] Tudo que é mortal é preservado dessa maneira, quer dizer, não sendo conservado precisamente como é para sempre, como ocorre com o divino, mas pela substituição daquilo que se vai ou envelhece por algo novo que se assemelha ao velho. É graças a esse expediente, Sócrates’, ela disse, ‘que o mortal participa da imortalidade, quer no que se refere ao corpo, quer em todos outros aspectos [...] Portanto, não te espantes com o fato de todas as coisas valorizarem seus próprios pimpolhos, pois é em vista da imortalidade que todas as coisas mostram esse zelo e amor’. (PLATÃO, 2010, p. 85-86)

No diálogo **O Banquete**⁷ um ponto importante é a perspectiva da imortalidade humana que, segundo a argumentação de Sócrates, a partir das considerações atribuídas

⁶ A educação tem como foco a natalidade e a brevidade da vida humana em relação ao mundo. Hans JONAS na obra **Princípio responsabilidade: ensaio para uma ética para a civilização tecnológica** traça uma interessante reflexão sobre a busca pela cada vez maior prorrogação da vida e até mesmo pela imortalidade e o quanto essa busca poderia, na hipótese da sua realização, comprometer a natalidade e a vida no mundo “[...] se abolirmos a morte, temos que abolir também a procriação, pois a última é a resposta da vida à primeira. Então teríamos um mundo de velhice sem juventude e de indivíduos já conhecidos, sem a surpresa daqueles que nunca existiram. Mas talvez seja exatamente esta a sabedoria na severa disposição da nossa mortalidade: a de que ela nos oferece a promessa, continuamente renovada, da novidade, da imediatividade e do ardor da juventude, e ao mesmo tempo uma oferta de alteridade como tal. Não há substituto para tanto numa acumulação maior de experiência prolongada: ela nunca poderá reconquistar a prerrogativa única de se ver o mundo pela primeira vez e com olhos novos, nem reviver o espanto (para Platão, o princípio da filosofia) ou a curiosidade da criança, que raramente se transmuta em ânsia de saber do adulto, até que ela ali se paralise. Esse eterno recomeçar, que só se pode obter ao preço do eterno terminar, pode muito bem ser a esperança da humanidade, que a protege de mergulhar no tédio e na rotina, sendo sua chance de preservar a espontaneidade da vida.” (JONAS, 2006, 58-59)

a Diotima, cada nascimento promove a renovação da espécie na perspectiva de superação da mortalidade da vida humana. Não obstante, no caso humano, a renovação do mundo, dos seus artefatos e instituições, também é uma forma de imortalidade.

‘Estão todos apaixonados pelo imortal. Os que são férteis’, ela disse, ‘no corpo, preferem se voltar para as mulheres, expressando seu amor sexual dessa maneira e gerando filhos obtêm imortalidade, memória e felicidade que, como supõem, e para todo tempo vindouro; outros experimentam uma gravidez na alma, pois há os que são mais férteis em suas almas do que em seus corpos, e essa gravidez é com o que cabe a uma alma gerar e dar à luz. E o que lhe cabe gerar e dar a luz? Sabedoria e a virtude em geral, do que são geradores todos os poetas e aqueles artífices classificados como inventivos. (PLATÃO, 2010. P. 86-87)

Nesse sentido, a natalidade promove a dinâmica do mundo não apenas pela simples presença de novos corpos que passam a habitá-lo, mas porque os corpos humanos sempre comportam germes de ação que conservam o mundo ao renová-lo.

Correia (2010), afirma que a principal condição para o novo é o “início indisponível”, que não deve ser acessível a outras pessoas, sob pena de deixar de ser esse início espontâneo.

Hannah Arendt, em *As origens do totalitarismo* (1967), examinou brevemente o quanto a vida biológica passou a ser computada entre os propósitos de controle da dominação totalitária. Quando se fala em domínio total e de destruição da natureza humana no final do livro, refere-se à destruição da espontaneidade no laboratório de dominação total que foram os campos de concentração nazistas, “precisamente porque a espontaneidade como tal, com sua incalculabilidade, é o maior dos obstáculos à dominação total sobre o homem” (p. 456). Aqui retornamos à relação entre natureza e política, pois para ela, em circunstâncias normais, “a espontaneidade nunca

⁷ *O Banquete*, diálogo platônico escrito por volta de 380 a.C., se desenvolve na casa de Agaton, poeta trágico ateniense e seus convidados são: Aristodemo, amigo e discípulo de Sócrates; Fedro, o jovem retórico; Pausânias, o médico Eriximaco; Aristófanes, comediante que ridicularizava Sócrates, Alcibíades e Sócrates que é considerado o mais importante dentre os convidados. O diálogo trata basicamente de uma disputa entre diferentes discursos sobre a natureza do amor. Segundo Miranda Filho, o “Banquete” é um diálogo singular em que entram em disputa a poesia e a filosofia. Aristófanes, representante da poesia, descreve o amor como busca fundamentada numa unidade original a partir do mito que narra que inicialmente havia três gêneros de seres humanos, que eram duplos: o gênero masculino masculino, o feminino feminino e o masculino feminino, o qual era chamado de andrógino e que por conta da ira dos deuses foram separados, desde então acontece a busca pela outra metade. Essa busca caracterizada por confusão e dor é amenizada por Eros, sem o qual, a humanidade deixaria de existir. Sócrates que representa o discurso filosófico remete o amor à uma falta, uma ausência já determinada na sua origem, por ser o amor filho de Recurso e Pobreza. No contexto do discurso filosófico pronunciado por Sócrates, o amor está posto numa relação, numa prática que busca saber. Conforme Mario MIRANDA FILHO, *Nota sobre Eros em O banquete de Platão*, 2011.

pode ser inteiramente eliminada, na medida em que está conectada não só com a liberdade humana, mas com a própria vida, no sentido simples de manter-se vivo” (CORREIA, 2010, p. 815)

A tentativa de dominação total da natureza humana visa, segundo Arendt, a eliminação da pluralidade humana. A pluralidade considera a individualidade, o novo que cada um é ao adentrar no mundo. Destruir o inusitado de cada indivíduo é destruir a promessa do novo, de renovação do mundo.

A natalidade, fundada na espontaneidade e, portanto, na possibilidade do novo, é a condição para a pluralidade e para a existência de um mundo comum. A existência de um mundo comum pressupõe o compartilhamento de coisas do mundo por seres humanos marcados por diferenças.

O mundo, segundo Arendt, é a esfera do artifício, das instituições sociais e culturais que os homens interpõem entre eles e a natureza. Ou seja, do mundo, podemos dizer que ele é o conjunto das instituições humanas que se mantêm e se renovam pela sempre presença de novas gerações. É a manutenção das instituições que garante estabilidade ao mundo.

[...] Além das condições nas quais a vida é dada ao homem na terra e, até certo ponto, a partir delas, os homens constantemente criam as suas próprias condições que a despeito de sua variabilidade e sua origem humana, possuem a mesma força condicionante das coisas naturais. O que quer que toque a vida humana ou entre em duradoura relação com ela, assume imediatamente o caráter de condição da existência humana [...] A objetividade do mundo – o seu caráter de coisa ou de objeto – e a condição humana complementam-se uma à outra; por ser uma existência condicionada, a existência humana seria impossível sem as coisas, e estas seriam um amontoado de artigos incoerentes, um não-mundo, se esses artigos não fossem condicionantes da existência humana. (ARENDR, 1981, p.17)

E, mais adiante:

É esta durabilidade que empresta às coisas do mundo sua relativa independência dos homens que as produziram e as utilizam, a «objetividade» que as faz resistir, «obstar» e suportar, pelo menos durante algum tempo, as vorazes necessidades de seus fabricantes e usuários. Deste ponto de vista, as coisas do mundo têm a função de estabilizar a vida humana [...] Em outras palavras, contra a subjetividade dos homens ergue-se a objetividade do mundo feito pelo homem, e não a sublime indiferença de uma natureza intacta, cuja devastadora força elementar os forçaria a percorrer inexoravelmente o círculo do seu próprio movimento biológico, em harmonia com o movimento cíclico maior do reino da natureza. Somente nós, que erigimos a objetividade de um mundo que nos é próprio a partir do que a natureza nos oferece, que o construímos dentro do ambiente natural para nos proteger contra ele, podemos ver a natureza como algo «objetivo». Sem um mundo interposto entre os homens e a natureza, haveria eterno movimento, mas não objetividade. (ARENDR, 1981, p.150)

O mundo, no conjunto dos seus artefatos e instituições, testemunha os nascimentos e as mortes sucessivas, é constantemente marcado por diferentes gerações. Diante disso, podemos antever a importância da educação como meio de preservar a originalidade, a espontaneidade do novo e ao mesmo tempo salvaguardar o mundo das diferentes investidas de cada nova geração. Ou seja, cabe à educação, preparar os recém-chegados para o mundo e cuidar para que o mundo sobreviva a cada chegada do novo, a cada marca deixada pela passagem de cada geração. Dessa forma, segundo a perspectiva de Arendt, a educação como instituição humana deve assegurar, mais do que um “treinamento” para a sobrevivência na Terra, deve garantir uma vida humana.

Os pais humanos, contudo, não apenas trouxeram seus filhos à vida mediante a concepção e o nascimento, mas simultaneamente os introduziram em um mundo. Eles assumem na educação a responsabilidade, ao mesmo tempo, pela vida e desenvolvimento da criança e pela continuidade do mundo. Essas duas responsabilidades de modo algum coincidem; com efeito, podem entrar em mútuo conflito. A responsabilidade pelo desenvolvimento da criança volta-se em certo sentido contra o mundo. Porém também o mundo necessita de proteção, para que não seja derrubado e destruído pelo assédio do novo que irrompe sobre ele a cada nova geração. (ARENDR, 2005, p. 235)

Assumir essa dupla responsabilidade coloca para os diferentes espaços de educação (família e escola) um problema sem solução racional pré-estabelecida, pois para assegurar a originalidade de cada nova geração é preciso que as interferências do mundo sejam limitadas. Por outro lado, é preciso salvaguardar o mundo comum com os seus elementos, suas tradições, artefatos, saberes e produções acumuladas, a fim de garantir que as sucessivas novas gerações encontrem, ao chegar ao mundo, um abrigo.

Segundo essa perspectiva, para assegurar a natalidade e garantir o mundo comum, os educadores não deveriam designar uma finalidade específica para as novas gerações que adentram ao mundo, nem indicar o que será o mundo no futuro e assim, de antemão, realizar uma educação fundada nesse prognóstico. Cabe aos educadores sempre repensar a educação de forma a respeitar o início indisponível de cada nova geração e cuidar para que cada nova geração encontre um mundo. Nesse sentido, a educação assume um caráter conservador – conservador do mundo e do início indisponível de cada nova geração. A educação conservadora, nesse sentido contraria uma educação conformista e doutrinária, pois respeita a diversidade e a promessa de cada nova geração.

O propósito de se resguardar o mundo comum, com suas construções, instituições, saberes e produções, segundo Arendt, é garantir a nossa sobrevivência enquanto seres biológicos e as nossas relações com o mundo e entre homens, ou seja, o que nos torna fundamentalmente humanos. Segundo Arendt, a *Vita Activa* é esse conjunto das atividades humanas que garante a nossa sobrevivência biológica e as nossas relações no mundo comum. A *vita activa* é composta por atividades tais como o labor, o trabalho e a ação⁸. O labor corresponde às atividades que garantem a manutenção do ciclo vital e podem ser identificadas como aquelas voltadas para a produção de consumo – o labor não produz o novo. O trabalho como capacidade de construir o mundo duradouro, ou seja, os aparatos que garantem estabilidade e, assim, supera pela durabilidade, o ciclo vital aos quais todos os homens, individualmente, estão submetidos.⁹ O trabalho abrange a técnica, a arte, e ao mesmo tempo em que pode provocar admiração, também pode provocar o temor, está no âmbito da *poiesis* se considerarmos a Grécia antiga.¹⁰ A ação é a condição humana da pluralidade, é a garantia de interação e convivência humana. É no âmbito da ação que se estabelece o “espaço entre” no mundo comum.¹¹ A ação é o que permite o movimento do mundo e de cada indivíduo no mundo. É o que permite aparecer, ser visto e ouvido.

A descrição de cada uma das atividades que compõe a *vita activa* engloba as condições de estarmos no mundo, ou seja, as condições de nascimento e natalidade, as formas e os motivos pelos quais morremos e como lidamos como os mortos e as condições de convivência no mundo em que não apenas consideramos os homens, as

⁸ Em algumas traduções e em alguns comentadores da obra de Arendt encontramos o termo “labor” como a atividade que garante a manutenção do ciclo vital, outras traduções usam para essa mesma atividade de manutenção do ciclo vital o termo “trabalho”. Ao optar usar trabalho para indicar as atividades de manutenção do ciclo vital, alguns tradutores e comentadores usam o termo “fabricação” para as atividades que dão permanência ao mundo, ou seja, os artefatos, os saberes científicos e tecnológicos, as obras de arte etc. Aqui optamos pelos termos “labor” para a atividade que garante a sobrevivência e “trabalho” para as atividades que garantem durabilidade ao mundo.

⁹ Conforme ARENDT, 1981, p. 16.

¹⁰ *Poesis*, termo grego que está relacionado com a idéia de trabalho como fabricação, construção, composição de artefatos. Também pode ser relacionado com uma obra que pode ser um remédio que cura doenças ou a composição de uma música ou poema. Assim, a durabilidade que o trabalho proporciona ao mundo não está restrita ao uso material das obras e artefatos, a durabilidade também está presente no contexto de se preservar a memória do mundo.

¹¹ Destacamos que a ação, diferente do labor e do trabalho, pode ser exercida sem outro fim senão ela mesma. O labor e o trabalho se relacionam mais diretamente com as coisas do mundo, mas é a ação que permite que o mundo seja o que ele é. A ação depende unicamente da palavra, por que é pela palavra que a ação se manifesta e pela ação efetivamos o mundo humano e, ao mesmo tempo nos humanizamos: “[...] por mais afetados que sejamos pelas coisas do mundo, por mais profundamente que possamos nos instigar e estimular, só se tornam humanas para nós quando podemos discuti-las com nossos companheiros (...) humanizamos o que ocorre no mundo e em nos mesmos apenas ao falar disso, e no curso da fala aprendemos a ser humanos (Homens em tempos sombrios: 31/24)” (DUARTE, 2000, p. 110)

formas de produção e consumo, os objetos que permitem a durabilidade ao mundo e as formas de conviver com aqueles que ainda estão se preparando para participar do mundo comum, as crianças, e com aqueles que já não estão no mundo, mas que ajudaram a construí-lo. É por essas condições e relações que, à medida que mudamos, mudamos o próprio mundo. Sobre o mundo, lugar em que nascemos, vivemos e morremos, Arendt afirma que:

[...] Este mundo, contudo, não é idêntico à terra ou à natureza como espaço limitado para o movimento dos homens e a condição geral da vida orgânica. Antes, tem a ver com o artefato humano, com o produto de mãos humanas, com os negócios realizados entre os que juntos habitam o mundo feito pelo homem. Conviver no mundo significa essencialmente ter um mundo de coisas interposto entre os que nele habitam em comum, como uma mesa se interpõe entre os que se assentam ao seu redor; pois como todo intermediário, o mundo ao mesmo tempo separa e estabelece relação entre os homens. (ARENDR, 1981, p. 62)

O conceito de natalidade, na obra de Arendt, representa o “novo” que tem início no nascimento, mas que no caso humano, renova a possibilidade de um recomeço para a política. Entretanto, o nascimento não determina o novo, o novo também está presente em cada empreendimento que renova o mundo que significa uma nova oportunidade de se estar no mundo.

O labor e o trabalho, bem como a ação, têm também suas raízes na natalidade, na medida em que sua tarefa é produzir e preservar o mundo para o constante influxo dos recém chegados que vêm a este mundo na qualidade de estranhos, além de prevê-los e levá-los em conta. Não obstante das três atividades, a ação é a mais intimamente relacionada com a condição humana da natalidade; o novo começo inerente a cada nascimento pode fazer-se sentir no mundo somente porque o recém-chegado possui a capacidade de iniciar algo novo, isto é de agir. Neste sentido de iniciativa, todas as atividades humanas possuem um elemento de ação e, portanto de natalidade. Além disso, como a ação é atividade política por excelência, a natalidade e não a mortalidade, pode constituir a categoria central do pensamento político, em contraposição ao pensamento metafísico. (ARENDR, 1981, p. 17)

Esse mundo comum, na perspectiva de Arendt, permite a interação dos homens, pois o mundo é formado pelos artefatos humanos e é no mundo que os negócios humanos são realizados. Dentre os artificios que constituem o mundo e permitem que o mundo seja espaço de interação e relações humanas, destacamos a linguagem, presente nos gestos, na fala cotidiana, nos discursos políticos, filosóficos que só pode ser pronunciada porque os indivíduos que convivem nesse espaço dominam

um código comum que não é natural, mas uma construção humana que permite descrever as histórias, as práticas e as instituições. É pela linguagem que experiências particulares podem ser compartilhadas e, assim, passam a compor o repertório do mundo comum.

[...] Toda vez que falamos de coisas que só podem ser experimentadas na privacidade ou na intimidade trazemo-las para uma esfera na qual assumirão uma espécie de realidade que, a despeito de sua intensidade, elas jamais poderiam ter tido antes. A presença de outros que vêem o que vemos e ouvem o que ouvimos garante-nos a realidade do mundo e de nós mesmos. (ARENDR, 1981, p. 60)

São esses códigos que permitem nomear, distinguir, definir, que possibilitam conhecer modos diferentes de ocupar o mundo. São esses códigos da linguagem que dão realidade às experiências, às histórias, às obras e que por meio da educação são apresentadas para as novas gerações. A educação pelas suas práticas deve proporcionar, gradualmente, a familiaridade com o mundo comum e das atividades que nele se realizam e que o mantém. Assim, cabe a educação preparar os mais jovens para participar de todas as atividades que compõe a *vita activa*. Ou seja, das atividades de produção e consumo, do acesso aos artefatos do mundo e da interação com pluralidade que nos oferece o mundo comum.

[...] a educação cumpre um papel determinante no sentido de conservação do mundo, pois se trata de apresentar aos jovens o conjunto das estruturas racionais, científicas, políticas, históricas, lingüísticas, sociais e econômicas que constituem o mundo no qual eles vivem. Se um dia, quando forem adultos lhes couber transformar e modificar radicalmente este mundo por meio da ação política, isto pressuporá terem aprendido a conhecer a complexidade do mundo em que vivem. Sem ser intrinsecamente política, a educação possui um papel político fundamental: trata-se aí da formação para o cultivo e o cuidado futuro com o mundo comum, o qual, para poder ser transformado, também deve estar sujeito à conservação. (CÉSAR e DUARTE, 2010, p. 826)

Assim, cabe à educação contribuir para que o jovem conheça o mundo e venha, quando adulto, dele participar. A educação, entretanto, não é um processo natural, ela depende da intervenção daqueles que conhecem o mundo comum. A educação, como instituição humana, apresenta dois espaços fundamentais, a família e a escola. Cabe ao educador apresentar o mundo aos recém-chegados. Consideramos que apresentar é mais que informar, pois nessa apresentação, cabe ao educador, mais do que informar sobre o mundo, cabe ao educador representar o mundo. Como representante, o educador deve

dar significado ao mundo, mostrando a sua importância. E, assim, como representantes que os educadores devem preservar o mundo. É essa condição, esse lugar de representante do mundo que confere ao educador autoridade.

1. 1. Sobre a autoridade

Reivindicada em alguns momentos e rejeitada em outros, a autoridade pode ser entendida como uma forma de pautar as relações dentro da ordem social no intuito de definir vínculos e promover ações recíprocas no interior das instituições¹². Dentre as diferentes possibilidades para essa palavra de origem latina, encontramos o sentido de dar ordens e de se fazer obedecer; apresenta também o sentido de mérito reconhecido publicamente em alguma área do conhecimento e, ainda, o sentido de poder de convencimento, de influenciar pensamentos, opiniões e ações.¹³ Ou seja, se tomarmos o significado da palavra autoridade nas suas diferentes acepções, podemos observar que a utilização desse termo exige diversidade de posições e só pode existir dentro de um sistema reconhecido socialmente. Mesmo quando tratamos da autoridade em âmbito

¹² Entendemos como instituições o sistema educacional, as empresas, o mercado, a família, o casamento e todas as organizações ou mecanismos sociais que controlam o funcionamento da sociedade que refletem experiências e são organizadas por meio de regras e normas visando a ordenação dos indivíduos. Segundo o **Dicionário de Filosofia Cambridge Paulus** (2006), o termo “instituição” abrange pelo menos três sentidos: uma organização como uma empresa ou universidade, uma prática social como, por exemplo, o casamento ou mesmo um sistema de regras que define uma organização social. Ou seja, quando pensamos numa instituição devemos ter em mente que ela está sempre associada a experiências reconhecidas ou reguladas pelas normas ou leis e que tem o sentido de engendrar modos e práticas com o propósito de programar uma série de condutas esperadas pela sociedade.

¹³ Encontram as seguintes acepções para o termo autoridade: 01) direito ou poder de ordenar, de decidir, de atuar, de se fazer obedecer; 02) membro do governo de um país; representante do poder público; 03) autorização oficial para se realizar algo; 04) força de personalidade de um indivíduo, ou grupo, que lhe permite exercer influência sobre pessoas, pensamentos e opiniões; ascendência; 05) especialista de reconhecido mérito em dado campo de conhecimento; 06) faculdade de mudar costumes sociais, de modificar as práticas de grupos sociais etc.; 07) justificativa; fundamento, base; 08) força convincente; Locuções: a. Competente. Rubrica: termo jurídico. Aquela que está legalmente investida de poder para o conhecimento de determinado ato ou fato. Rubrica: termo jurídico. Autoridade decorrente de lei, e que é exercida, em nome do poder público, por pessoa ou órgão competente a. judicial Rubrica: termo jurídico. Aquela que está incumbida de praticar atos judiciais a. judiciária Etimologia lat. *auctoritas, átis* 'cumprimento, execução, conselho, parecer, testemunho, atestação, nome importante, autoridade'; ver *aug-*; f.hist. 1262 *autoridade*, 1265 *outuridade*, sXIII *octoridade*, sXIV *actoridade*, sXV *abturidade*. Dessa forma, podemos ver que autoridade, nas atuais acepções, está reservada para aqueles que detêm algum saber específico, que permite comandar.

privado, tal como é exercida no contexto familiar, essa autoridade é reconhecida socialmente.

As diferentes interpretações presentes nos dicionários, provavelmente, têm sentido pelos diferentes empregos que historicamente foram dados para esse termo e que, por isso, acabou sendo alvo de diversa teorização. Temos uma tentativa de definição e emprego do termo entre os filósofos Platão e Aristóteles, na Idade Média¹⁴ e no mundo contemporâneo a partir das contribuições da antropologia freudiana, das análises de Foucault e Hannah Arendt.¹⁵

A palavra autoridade é de origem latina e, segundo Arendt, sua expressão foi conhecida e experimentada de maneira autêntica somente pelos romanos.

Uma coisa, contudo, é particularmente notável dentro desse contexto: enquanto todos os modelos, protótipos e exemplos de relações autoritárias – tais como o político enquanto médico, como perito, como piloto, como o mestre que sabe, como educador e como sábio –, todos de origem grega, foram fielmente preservados e posteriormente articulados até se tornarem chavões ociosos, a única experiência política que trouxe a autoridade como vocabulário, conceito e realidade à nossa história – a experiência romana de fundação – parece ter sido completamente perdida e esquecida. (ARENDR, 2005, p.180-181)

Não obstante, a palavra autoridade aparece frequentemente no nosso cotidiano. Não é raro ouvirmos justificativas e explicações fundadas em “argumentos de autoridade” e, nesse sentido, podemos nos referir à pessoa, obra ou instituição. Também parece comum relacionar autoridade a um cargo público ou função pública de natureza civil ou militar - e a preocupação com irregularidades realizadas por indivíduos numa posição de autoridade está presente na nossa legislação Lei nº 4898/65 que trata do abuso de autoridade: *“Artigo 1º. O direito de representação e processo de responsabilidade administrativa civil e penal, contra autoridades que, no exercício de*

¹⁴ Segundo Arendt, na tentativa de fundamentar teoricamente a autoridade, Platão na sua obra **A República**, vincula esse conceito, de natureza política, a relações de âmbito privado e na perícia presente na fabricação e nas artes. De acordo com o pensamento platônico, a autoridade implica em obediência e limitação da liberdade. Nesse contexto temos o Rei-Filósofo e as leis que poderiam tornar os governos inquestionáveis em todo o domínio público. Aristóteles observa na natureza o elemento distintivo da autoridade – É por natureza que alguns mandam e outros obedecem. Na Idade Média, a autoridade foi desvinculada do poder no sentido de dividir o mando na esfera política. Nesses casos, segundo Arendt tanto a tradição grega como a filosofia cristã acabaram por confundir elementos da vida política e questões de ordem privada.

¹⁵ Nesse trabalho enfocaremos especificamente as contribuições de Hannah Arendt embora consideremos que as contribuições de Freud e Foucault são igualmente relevantes e significativas para uma análise crítica da autoridade.

suas funções, cometerem abusos, são regulados pela presente lei”. No tocante a autoridade nos órgãos de administração pública em cargos eletivos é recorrente o uso da expressão “autoridade política”. Também aparecem de maneira corriqueira as afirmações sobre a crise de “autoridade familiar” quando aparece explicitada a desobediência dos jovens em relação aos pais ou afirmações sobre a crise da “autoridade docente” relacionadas com a indisciplina e violência nas escolas. Nesses dois últimos exemplos, aparece a ideia de que nos dias atuais, especialmente entre os jovens, encontramos uma significativa resistência à autoridade ou que a autoridade está sendo questionada, ou seja, ela não está sendo reconhecida.

Segundo Arendt, no uso seu uso original, a autoridade se refere ao contexto da ação política e as diferentes acepções que atualmente encontramos para o termo autoridade são derivadas da pluralidade de situações e dos contextos históricos pelos quais o termo passou desde a sua origem. Entretanto, a associação do termo autoridade a outros termos que também compõe o acervo do mundo comum e, portanto da experiência humana, podem ser um indicativo de que estamos perdendo a nossa capacidade de reconhecer e afirmar a pluralidade das nossas experiências. Ao conferir um sentido unívoco a termos distintos procedemos como se diferentes experiências pudessem ser resumidas a ponto de serem entendidas como uma mesma experiência e, portanto, passível de teorização do tipo universal. Arendt alerta para o cuidado para reconhecer a pluralidade das nossas experiências no mundo comum e no âmbito da ação política, afim de que as diferentes experiências não sejam reduzidas a um único discurso.

Arendt demonstra na sua obra uma significativa preocupação em revelar a condição de pluralidade da experiência humana e da ação política, ao procurar elucidar o sentido em que os termos são usados, definindo a peculiaridade das situações que expressas em palavras, pois observa uma tendência entre os teóricos da ciência política em atribuir sentidos a ações e fundamentar o uso de termos com a finalidade de torná-los funcionais em relação aos seus interesses teóricos.

Nesse sentido, Arendt no conjunto da sua obra promove uma série de distinções entre os termos com o objetivo não apenas de esclarecer os significados, mas para mostrar que existem diferentes posições acerca do mundo e não um único entendimento e uma única visão sobre os eventos do mundo.

A perspectiva de que existem teorias políticas que, adotando a generalização tal como determina a ciência moderna, acabam por promover uma certa incapacidade em

tornar claras algumas premissas e fundamentos da vida pública, que passam a ser impregnadas de termos obscuros, pois não atentam para a pluralidade da realidade a qual se referem. Chamamos aqui atenção para dois momentos, na obra de Arendt, em que há essa preocupação com os fenômenos, quando os conceitos que os caracterizam são usados equivocadamente.

Se nos voltamos para as discussões do fenômeno do poder, rapidamente percebemos existir um consenso entre os teóricos da política, da Esquerda à Direita, no sentido de que a violência é tão somente a mais flagrante manifestação do poder. “Toda política é uma luta pelo poder; a forma mais básica de poder é a violência”, disse C. Wright Mills, fazendo eco, por assim dizer, à definição de Max Weber, do Estado como “domínio do homem pelo homem baseado nos meios da violência legítima, quer dizer supostamente legítima”

Penso ser um triste reflexo do atual estado da ciência política que nossa terminologia não distinga entre palavras-chave tais como “poder”, “vigor”, “força”, “autoridade” e por fim violência – as quais se referem a fenômenos distintos e diferentes, e que dificilmente existiriam se assim não fosse. [...] Utilizá-las como sinônimos indica não apenas um certo desprezo pelos significados lingüísticos, o que seria grave em demasia, mas também tem resultado em uma certa cegueira quanto às realidades às quais correspondem. (ARENDR, 1984, p. 31 e 36)

Dessa forma, “[...] se a violência preenche a mesma função de autoridade – a saber, faz com que as pessoas obedeçam -, então violência é autoridade”.¹⁶

Arendt no “O que é autoridade?”¹⁷, enfatiza a necessidade de atentar para os termos e conceitos que usamos e alerta para os equívocos que escritores conservadores e liberais cometem ao promover certa “equivalência” de termos.

Por detrás da identificação liberal do totalitarismo com o autoritarismo, e da concomitante inclinação a ver tendências “totalitárias” em toda limitação autoritária, jaz uma confusão mais antiga de autoridade com tirania e de poder legítimo com violência.

[...] Não obstante, as diferenças entre tirania e ditadura, de um lado, e dominação totalitária, de outro, não são menos distintas que as existentes entre autoritarismo e totalitarismo.

Essas diferenças estruturais tornam-se manifestas no momento em que deixamos para trás as teorias gerais e concentramos nossa atenção sobre o

¹⁶ Hannah ARENDR. O que é autoridade? **Entre o passado e o futuro**, 2005, p. 140.

¹⁷ Hannah ARENDR. O que é autoridade? **Entre o passado e o futuro**, 2005.

aparato do governo, as formas técnicas de administração e a organização do organismo político. (ARENDR, 2005, p 134-135]

Segundo Arendt, as diferentes acepções da palavra autoridade, na atualidade, referem-se a descrições gerais que não remetem às experiências autênticas vividas entre os romanos. No artigo intitulado “O que é autoridade” (**Entre o passado e o futuro**, 2005), Arendt promove uma investigação sobre o termo¹⁸ e aponta para o desaparecimento da autoridade no mundo moderno.

Para evitar mal-entendidos, teria sido muito mais prudente indagar no título: o que foi e não o que é - autoridade? Pois meu argumento é que somos tentados e autorizados a levantar a questão por ter a autoridade desaparecido do mundo moderno. Uma vez que não podemos mais recorrer a experiências autênticas e incontestes comuns a todos, o próprio termo tornou-se enevoado por controvérsia e confusão. (ARENDR, 2005, p. 127).

No escrito “O que é autoridade?”, Arendt observou as ocorrências do termo entre os romanos, apesar das tentativas para estabelecer um critério de obediência fundada na confiança, entre os Gregos. Reflete, ainda, sobre as condições para a autoridade na Idade Média, assim como as dificuldades do emprego do conceito de autoridade a partir do estabelecimento do mundo moderno.

Segundo a pensadora, autoridade é uma relação que se dá de forma hierárquica e que não está fundada na violência e, nem opera por persuasão, ou seja, é uma relação que não exige meios exteriores à própria relação para funcionar, mas que requer reconhecimento. Por não se fundar na violência nem na persuasão, a autoridade para existir exige confiança.

¹⁸Arendt no conjunto da sua obra procurou desfazer confusões conceituais, especialmente de conceitos próprios da esfera pública e da política. Nesse sentido, podemos observar a sua preocupação em esclarecer o significado das palavras tendo em vista a busca de um mundo comum em que seria possível para os homens, na sua pluralidade, discutir assuntos comuns. Essa perspectiva aparece claramente na obra **Sobre a Revolução** ao fazer a seguinte consideração: “Pois se é verdade que todo o pensamento começa com a recordação, é também verdade que nenhuma recordação permanece segura a menos que seja condensada e depurada numa estrutura de noções conceituais dentro das quais possa desenvolver-se. As experiências e mesmo as histórias que provêm daquilo que os homens fazem e sofrem, dos eventos e acontecimentos, mergulham na inerente futilidade à palavra viva e à ação viva, a menos que sejam constantemente comentadas. O que salva os problemas do homem mortal da sua inerente futilidade é apenas esta incessante conversa a respeito, que por sua vez permanece vã exceto se certos conceitos, certos marcos para a recordação futura, e mesmo para a simples referência, surgirem dela”.

A autoridade relacionando-se ao mais enganoso desses fenômenos e, portanto, sendo o termo do qual se abusa com frequência, pode ser investida em pessoas – há algo como a autoridade pessoal, por exemplo, na relação entre criança e seus pais, entre aluno e professor; ou pode ser investida em cargos como, por exemplo, no senado romano (*auctoritas in Senatu*); ou em postos hierárquicos da Igreja (um padre pode conceder absolvição mesmo estando bêbado). Sua insígnia é o reconhecimento inquestionável por aqueles a quem se pede que obedeçam; nem a coerção nem a persuasão são necessárias. (Um pai pode perder a autoridade tanto batendo em seu filho quanto discutindo com ele, ou seja, tanto comportando-se em relação a ele como um tirano quanto tratando-o como um igual.) conservar a autoridade requer respeito pela pessoa ou pelo cargo. O maior inimigo da autoridade é, portanto, o desprezo, e o mais seguro meio para miná-la é a risada. (ARENDR, 1994, p. 37)

Diante da complexidade do termo, Arendt procede a uma retomada da história do conceito - não com o objetivo de restaurar seu uso conforme uma tradição, mas para compreender o lugar da autoridade no mundo comum e porque não podemos mais dar o mesmo sentido político que a autoridade adquiriu entre os antigos.

Arendt desenvolve suas considerações sobre a política e os conceitos que perpassam as relações na esfera pública tais como poder, autoridade, força, violência, em um mundo pós-metafísico - em que se observa o fim da tradição da Filosofia política ao mesmo tempo em que se constata a sobrevivência de pressupostos da tradição filosófica ainda que desgastados. Ou seja, segundo Arendt um mundo em crise, em que não encontramos respostas para as nossas questões, cabe, ainda, buscar algumas referências na tradição, mesmo que essas referências sejam fugidias.

O conceito de autoridade, segundo alguns pensadores e até mesmo segundo Arendt (se tomarmos as relações familiares e o ambiente escolar) ainda que desgastado, vigora.¹⁹ Ao procurar esclarecer o grau de desgaste da autoridade na nossa época, Arendt, retoma alguns contextos em que a autoridade foi buscada e contextos em que foi vivenciada efetivamente.

Em seus esforços por encontrar um princípio legítimo de coerção, Platão foi guiado originalmente por um grande número de modelos baseados em

¹⁹ Segundo Duarte, 2000, para além de todas as afirmações de Arendt acerca do desaparecimento da autoridade, a autoridade permanece, ainda que não no seu sentido tradicional – a questão de Arendt é formular alternativas para viver na esfera política sem autoridade, ao mesmo tempo em que reconhece a sua centralidade na estabilidade da vida política. Segundo Souki (In: MORAES; BIGNOTTO, 2001) a autoridade não desapareceu de fato e, ainda, é um fenômeno necessário à fundação e conservação dos corpos políticos. A partir das considerações de Souki, o que vivemos é uma crise de autoridade e não o desaparecimento da autoridade.

relações existentes, tais como a relação entre o pastor e suas ovelhas, entre o timoneiro de um barco e seus passageiros, entre o médico e o paciente ou entre o senhor e o escravo. Em todos esses casos, ou o conhecimento especializado infunde confiança, de modo que nem a força nem a persuasão sejam necessárias para obter aquiescência, ou o regente e o regido pertencem a duas categorias de seres completamente diferentes, um dos quais já é, por implicação, sujeito ao outro, como nos casos do pastor e seu rebanho e do senhor e seus escravos. (ARENDDT, 2000, p. 148)

A teoria platônica, apesar de estabelecer a relação de mando e obediência no contexto da confiança, não vincula essa confiança a partir de um ordenamento estabelecido no âmbito da política. Para justificar as relações de mando e obediência, a teoria platônica recorre a relações que se justificam por um dado natural ou por uma determinação de saber individual, especializado que estabelece como fonte de ordenamento numa implicação entre saber e poder. Assim, as relações de mando e obediência seriam instituídas fora da arena política, mas com condições de legislar sobre a experiência política onde o saber seria determinante para o mando. A figura do Rei-filósofo seria uma tentativa de encontrar princípios legítimos da ação, fora do campo da política. Dessa forma, o Rei-filósofo seria o exemplo de como as ideias eternas e imutáveis poderiam reger o mundo humano.²⁰

O exaspero ante o triplo malogro da ação - a imprevisibilidade dos resultados, a irreversibilidade do processo e o anonimato dos autores - é quase tão antigo quanto a história da escrita. Tanto os homens de ação quanto os pensadores sempre foram tentados a procurar um substituto para a ação na esperança de libertar a esfera dos negócios humanos da acidentalidade e da irresponsabilidade moral inerente a pluralidade de seus agentes [...] - a solução de Platão -, cuja «sabedoria» resolve os dilemas da ação como se fossem problemas de cognição solucionáveis, é apenas uma - e de modo algum a menos tirânica - variedade de governo de um só homem. (ARENDDT, 1981, p. 231-233)

²⁰ Segundo Andre DUARTE (2000), a perspectiva do Rei-filósofo de Platão estabelece como parâmetro para o mando a contemplação das ideias eternas e imutáveis como fonte de determinação da verdade e das normas que devem reger o mundo comum. Essa perspectiva vai contra a norma da vida democrática, pois tem como base a desigualdade. A perspectiva de estabelecer as relações de mando e obediência num saber que não é acessível a todos, acaba por instituir que um saber, uma técnica é o que legitima o mando e a ausência de um saber específico é ponto determinante para a obediência. “Inicia-se aqui a longa série de metáforas derivadas da esfera da produção, as quais perdurariam incontestes até a reflexão de Marx e mesmo até as concepções políticas do presente contemporâneo, nas quais é comum definir-se o estadista como um tecnocrata ou como um líder capaz de esculpir e forjar um novo homem e um novo estado, como pretendem os regimes totalitários. Não é nada casual que a figura do artífice que molda a matéria de acordo com os parâmetros eternos ou divinos perpassa a construção ideal da República, e que a política seja aí concebida à maneira de um artifício”. (DUARTE, 2000. p. 194)

Ainda no contexto da filosofia clássica grega, Aristóteles também procurou estabelecer um princípio para o mando e obediência na esfera da política a partir das diferenças naturais e da aptidão. Segundo Arendt (2005), tanto Platão como Aristóteles não tiveram êxito nas suas tentativas de estabelecer critérios para a autoridade. Seus modelos, baseados em experiências de âmbito privado ou no critério de aptidão, não encontraram ressonância nas experiências especificamente políticas.

Para Arendt (2005), a ocorrência da autoridade como fenômeno está relacionada com a fundação do Império Romano e com a repetição dessa fundação a cada nova cidade vinculada ao Império. Cada nova cidade em que as normas romanas eram reeditadas significava o crescimento de Roma. A cada nova fundação, Roma se fazia aumentar, crescer. Assim, desta perspectiva, segundo Arendt, o termo autoridade em sua conotação mais autêntica estaria relacionado à manutenção e conseqüentemente ao aumento de uma organização política.

Foi nesse contexto que a palavra e o conceito de autoridade aparecem originalmente. A palavra *auctoritas* é derivada do verbo *augere*, “aumentar”, e aquilo que a autoridade ou os de posse dela constantemente aumentam é a fundação. Aqueles que eram dotados de autoridade eram os anciãos, o Senado ou os *patres*, os quais a obtinham por descendência e transmissão (tradição) daqueles que haviam lançado as fundações de todas as coisas futuras, os antepassados chamados pelos romanos de *maiores*. A autoridade dos vivos era sempre derivativa, dependendo como coloca Plínio, dos *auctores imperii Romani conditoresque*, da autoridade dos fundadores que não mais contavam no número dos vivos. A autoridade, em contraposição ao poder (*potestas*), tinha suas raízes no passado, mas esse passado não era menos presente na vida real da cidade que o poder e a força dos vivos. (ARENDR, 2005, p. 163-164)

A perspectiva de atrelar o conceito de autoridade à tradição, ao ato fundador que se renova e não se perde em um passado distante, relaciona intrinsecamente autoridade e durabilidade e, portanto, à estabilidade firmada na confiança da ação que fundou uma nova ordem e que não pode ser esquecida. Dessa forma, o fundamento da autoridade para Arendt é a tradição, é a ligação com o passado fundamental - o momento histórico da ação. Assim, autoridade e ação política de fundação estão ligadas.²¹

²¹ Nesse sentido, a autoridade mais do que falar do passado é capaz de evocar o acontecido, de interpretar e avaliar os princípios que envolveram as ações da fundação. A autoridade, dessa forma, pela narrativa que permite evocar o passado, permite a manifestação da memória. Um elemento marcante do mundo

Arendt observa que a manifestação do poder se dá basicamente no ato de fundação – momento em que os homens estão juntos.²² A fundação realizada pelo poder, para permanecer, necessita de constância que no caso romano era dada pelo Senado, uma assembleia de anciãos que “acrescentam” aos governos, ao poder instituído, as suas considerações por meio de “conselhos” – *mais que um conselho e menos que uma ordem; um conselho que não se pode ignorar sem risco.*²³

Dessa forma, podemos concluir que a relação entre autoridade e poder está vinculada ao momento de fundação e na inspiração para ações futuras. É no momento da fundação que se estabelecem as condições da vida pública de um grupo e essas condições iniciais devem ser estabilizadas e se constituírem em uma referência para a ação futura – é no exercício dessa referência que podemos encontrar a autoridade.

Ao distinguir poder e autoridade, Arendt procura assinalar as condições, na esfera pública, em que esses fenômenos se manifestam. O poder, nessa perspectiva, se manifesta quando os homens estão juntos: “O único fator material indispensável para a geração do poder é a convivência entre os homens. Estes só retêm poder quando vivem tão próximos uns aos outros que as potencialidades da ação estão sempre presentes”.²⁴ A autoridade estabelece a afirmação da tradição a partir do ato fundador, momento em que os homens estão juntos – “Eis por que a idade propecta, distintamente da simples maturidade, continha para os romanos o próprio clímax da vida humana; não tanto pela sabedoria e experiências acumuladas, como porque o homem velho crescera mais próximo aos antepassados e ao passado”.²⁵

A autoridade, no contexto romano descrito por Arendt, se faz escutar como uma espécie de conselho que está mais para uma questão de aprovação ou reprovação do que a indicação mais decisiva do caminho que se deve seguir. Essa condição da autoridade, Arendt relacionou a auspícios, sinais presentes no mundo que podem significar que uma ação poderá ser ou não bem sucedida – nesse sentido, a autoridade não conduz a ação, mas pode confirmar ou não a viabilidade da ação, a autoridade

contemporâneo é a desvalorização da memória, da narrativa. No lugar da narrativa que faz aflorar a memória, encontramos a determinação da eficiência na perseguição do futuro. A eficiência cala a memória na medida em que todo o passado passa a ser entendido como processo para se chegar ao futuro.

²² Segundo Arendt o poder, diferente da força e da violência é aquilo que mantém e preserva a esfera pública tendo em vista que está intrinsecamente associado à capacidade humana de agir em conjunto. Assim, o poder é do âmbito do político como capacidade de agir junto e começar algo novo.

²³ Hannah ARENDT. *O que é autoridade? Entre o passado e o futuro*, 2005, p. 165.

²⁴ Hannah ARENDT. *A condição humana*, 1981, p. 213.

²⁵ Hannah ARENDT. *O que é autoridade? Entre o passado e o futuro*, 2005, p. 167.

inspira confiança. Essa perspectiva liga a autoridade à esfera religiosa. O sentido religioso, nesse caso, é uma referência à organização do mundo para além da humanidade presente.

Assim como a tradição, a religião é uma das bases da autoridade. Essa base religiosa diferente do que encontramos em algumas páginas da Bíblia não tem o sentido de uma autoridade delegada que vem do alto, de algo que está para além do nosso mundo²⁶, mas como uma “santificação” do passado que possibilita religar os homens vivos e mortos. Dessa forma temos aqui uma relação intrínseca entre autoridade, tradição e religião.

A fundação de Roma - *tanta molis erat Romanam condere gentem* (“tão grande foi o esforço e a labuta para fundar o povo romano”), como Virgílio resume o tema constante da Eneida, que todo o sofrimento e vagar atinge seu final e objetivo, *dum conderet urbem* (“que ele pode fundar uma cidade”) -, essa fundação e a experiência igualmente não grega da santidade da casa e do coração, como se, homericamente falando, o espírito de Heitor houvesse sobrevivido à queda de Tróia e ressurgido no solo italiano, formam o conteúdo profundamente político da religião romana. Em contraste com a Grécia, onde a piedade dependia da presença imediatamente revelada dos deuses, aqui a religião significava, literalmente *re-ligare*: ser ligado ao passado, obrigado para com o enorme, quase sobre humano e, por conseguinte sempre lendário esforço de lançar fundações, de erigir a pedra angular, de fundar para a eternidade. (ARENDRT, 2005, p.162-163)

A tradição como testemunho dos antepassados, a autoridade estabelecida como fundação de uma nova organização são “legados” que a Igreja Católica recebe com o fim do Império Romano. O nascimento de Cristo, sua vida, morte e ressurreição constituem elementos de uma nova fundação e os apóstolos nos seus testemunhos sobre Cristo fazem aumentar essa fundação (a cada sacramento, a cada cerimônia) – o que lhes garante autoridade. A autoridade da Igreja concebida nessa nova fundação é em parte herança romana. Entretanto, a esse legado romano foram agregados pontos fundamentais da filosofia grega.

²⁶ Nas páginas da Bíblia encontramos referências a autoridade. No livro Eclesiástico 10, 1-5(1989, p. 908) a autoridade deriva de um saber organizador do mundo – da divindade. Numa segunda passagem a autoridade política é subsidiária da divindade que ordena o mundo “*submentam-se todos às autoridades constituídas, pois não há autoridade que não venha de Deus, e as que existem foram constituídas por Deus. Quem se opõe a autoridade, se opõe à ordem estabelecida por Deus [...] A autoridade é instrumento de Deus para o bem de você, mas se você pratica o mal, tema, pois não é a toa que a autoridade usa a espada: quando ela castiga, ela está a serviço de Deus, para manifestar a ira dele contra o malfeitor. Por isso, é preciso submeter-se, não só por medo do castigo, mas também por dever de consciência*”. (Apóstolo Paulo, Carta aos Romanos, XIII, p. 1.455, 1990).

Dessa forma, encontramos entre a autoridade e o poder condições distintas – de um lado a autoridade fundada no invisível, no sagrado, no eterno, por outro lado, o poder dos reis que é profano e limitado, proveniente das coisas visíveis e dos eventos proporcionados pelos homens quando juntos. Segundo Arendt (2005), ao assumir responsabilidades políticas, a Igreja procurou formas de impor valores e padrões de vida e de poder absolutos. Ao atribuir-se poder pela sua autoridade, a Igreja passou para a jurisdição temporal, e para poder administrar a vida humana neste mundo usou como artifício as promessas de privilégios e ameaças de sofrimentos no inferno. “A introdução do inferno platônico no corpo das crenças dogmáticas cristãs fortaleceu a tal ponto a autoridade religiosa que ela podia esperar permanecer vitoriosa em qualquer contenda com o poder secular” (ARENDR, 2005, p. 177).

Com o advento da Idade Moderna, a autoridade passa a ser minada pela dúvida em relação às verdades religiosas, desprendendo-se da tradição e rompendo com o passado. Os poderes passam pelo processo de dessacralização juntamente com as mudanças de ordem material com o início de uma nova organização comercial, das novas concepções e práticas acerca da natureza a partir da revolução científica de Copérnico e Galileu.²⁷ Essas novas condições da vida material e das concepções acerca da natureza provocaram significativas rupturas no âmbito da espiritualidade. No final da Idade Média é possível constatar um profundo desgaste do catolicismo romano tanto em âmbito administrativo como intelectual. O projeto universalista do cristianismo católico teve significativas dificuldades em se adequar às nações que passaram a ser organizadas em torno de línguas e administrações próprias, além do processo revolucionário deflagrado por Galileu que reuniu o mundo celeste e o mundo terrestre sob as mesmas leis, e que colocava em xeque a física aristotélica na qual se apoiava a intelectualidade católica. A partir desse novo estado de coisas, a ciência torna-se moderna e, assim,

²⁷ Segundo Arendt três grandes eventos determinaram as configurações da era moderna: a descoberta da América que possibilitou explorar toda a Terra, a Reforma Protestante empenhada por Lutero que apesar de não se tratar de uma nova fundação, teve a intenção de ruptura com a tradição católica, cuja autoridade estava estabelecida. “Não pretendemos negar que a destruição por Lutero dos laços entre autoridade e a tradição, a sua tentativa de basear a autoridade na própria palavra de Deus, em vez de fazer derivar da tradição, tenha contribuído para a perda da autoridade na Idade Moderna”. (ARENDR, 2001, p. 29-30) Ainda, no contexto da Reforma Protestante, a expropriação das terras da Igreja que levou ao mesmo tempo a expropriação e o acúmulo de riqueza social. Outro evento determinante foi a invenção do telescópio que deu origem a uma nova ciência. Esses eventos não são propriamente modernos e os homens que desencadearam esses eventos não entendiam que estavam realizando eventos revolucionários. Nas palavras de Arendt: “Galileu Galilei, Martinho Lutero e os grandes navegadores – pertencem ainda a um mundo pré-moderno. (...) Nos três casos, os precursores não eram revolucionários; seus motivos e intenções estavam ainda fortemente arraigados na tradição” (ARENDR, 1981, p. 261)

passa a descrever a natureza presente no céu e na Terra com uma linguagem própria.²⁸ Essas mudanças não atingem todas as esferas do mundo comum. De maneira geral as classes populares mantinham-se a parte desse processo. Entretanto, a perspectiva de que a nova forma de se fazer ciência poderia beneficiar todos os homens, uma vez que incitaria a sua libertação, era considerada.²⁹ As reconsiderações sobre o conhecimento não ficaram restritas às ciências naturais, outros movimentos de reforma do pensamento foram sendo deflagrados com base na avaliação de que nada poderia ser considerado como sagrado e, por isso, tudo poderia se revisto³⁰.

Os eventos, que levaram à reforma da ciência, foram decisivos para a filosofia moderna e para o estabelecimento da chamada dúvida cartesiana que, ao colocar em dúvida todos os saberes pronunciados pela tradição, colocou sob suspeita a autoridade dos antigos. “Desde o ascenso da Ciência Moderna, cujo espírito é expresso na filosofia cartesiana da dúvida e da desconfiança, o quadro conceitual da tradição tem estado inseguro”.³¹

²⁸ Moderno, em latim, significa o que está acontecendo. Ou seja, o que é dos nossos dias, o que é recente. A ciência moderna, dessa forma, deveria referir-se ao que estava acontecendo naquele momento e não manter vínculos com o que foi sob pena de deixar de ser moderna. A ciência moderna caracterizou-se, portanto, pela emancipação dos saberes do passado. Ela deveria nesse processo de emancipação produzir um discurso autônomo, com um vocabulário próprio, definido, a partir, de um determinado conjunto de objetivos e, lógica interna própria. Ao desvincular-se do discurso teológico, a ciência moderna passa a assumir um discurso com características únicas e mesmo as divisões que acabaram se efetivando dentro do grande campo da ciência, não deixaram de manifestar uma certa identidade o que conferiu, a partir dessa primeira divisão, alguns pré-requisitos para que um saber possa ser considerado ciência. Assim, a legitimidade científica, a partir da ciência moderna, está na obediência metodológica que ao descrever formal e funcionalmente o objeto visado, deve demonstrar obediência ao método científico fundado em valores estritamente cognitivos.

²⁹ Como exemplo da consideração de que a nova ciência poderia beneficiar toda a humanidade citamos Bacon que acreditava que a partir da nova ciência, poderia ocorrer uma reforma do pensamento, dos conhecimentos e, assim da humanidade. Na perspectiva de Bacon, para essa ampla reforma, seria necessário o estabelecimento de um método seguro em que a razão pudesse guiar o pensamento diante dos dados do mundo. Na obra *Novum Organum*, Francis Bacon, no aforismo XXI indica que o intelecto não pode ser deixado a si mesmo, ainda que não esteja em estado de confusão devido às doutrinas, pois sem apoio não é capaz de superar a “obscuridade das coisas”. A partir da determinação da necessidade de um apoio Bacon acrescenta mais adiante que a emancipação dos homens deve-se seguir a melhoria da humanidade que será livre e, assim, melhor dominar a natureza. “[...] Só então podemos dizer ter colocado nas mãos dos homens, como justo e fiel tutor, as próprias fortunas, estando o intelecto emancipado e, por assim dizer liberto da menoridade; daí como necessária segue-se a reforma do estado da humanidade, bem como a ampliação do seu poder sobre a Natureza (BACON, *Novum Organum*, versão eletrônica, p. 232. Acesso em 08/04/2012)

³⁰ Um exemplo significativo, nesse sentido, foi o empreendimento da Enciclopédia no século XVIII que teve o intuito de revisar todo o conhecimento científico e tecnológico da época, assim como os conceitos que fundamentavam a ordem política de fundação religiosa. Os verbetes da Enciclopédia, nas suas descrições seguiam a perspectiva de rigor dada pela nova racionalidade e traziam no seu bojo novas formas de ver o mundo e de explorá-lo. Diderot e D’Alembert promovem, a partir de verbetes, um balanço geral de todos os conhecimentos humanos com o objetivo de promover uma nova visão de mundo que colidia com a Filosofia tradicional e Teologia.

³¹ Hannah ARENDT, *Entre o passado e o futuro*, 2005, p.67.

A partir de Descartes, mais do que desconfiança em relação à tradição, a consideração de que o mundo precisa ser reformado a partir novos padrões de “construção” da vida e do mundo. A manifestação de Descartes acerca da sua visão do mundo como desorganizado e sem beleza porque as construções foram feitas em diferentes momentos e por muitos e diferentes homens indica a demanda de que o mundo precisa ser reformado a partir de regras formais e claras ditadas pela razão introspectiva.

[...] Entre estes pensamentos, um dos primeiros foi pôr-me a considerar que, freqüentes vezes, não se acha tanta perfeição nas obras realizadas por muitas peças e compostas pelas mãos de diferentes mestres como nas que apenas um trabalhou. Deste modo, as construções que somente um arquiteto empreendeu e levou ao fim costumam ser mais belas e melhor situadas do que aquelas que muitos tentam reconstruir usando velhas paredes erguidas para outras finalidades [...] E quando levar em consideração que, entretanto, sempre houveram funcionários encarregados de zelar pelos edifícios particulares para que eles servissem como ornamento público, ficar-se-á conhecendo que trabalhando exclusivamente em obras alheias, é difícil fazer coisas completas. (DESCARTES, 2010, p. 30-31)

Essa perspectiva nos remete ao recurso do poder que se fundamenta no saber advindo da introspecção. A dúvida cartesiana que se resolve pelo próprio pensamento sem qualquer auxílio exterior indica que um arquiteto, não precisaria se deter na opinião dos outros, se apoiar em referências exteriores para reformar o mundo. Somente a razão fundada em regras claras e objetivas seria suficiente para organizar o mundo.

Nesse sentido, o senso comum que permitia aos homens se ajustarem ao mundo comum que os torna capazes de emitir julgamentos sobre os fatos, revelando-os, passa a ser substituído pelo conhecimento específico, especializado, que passa a estabelecer critérios e julgar em nome de todos os outros homens. O conhecimento especializado como elemento fundamental e único para julgar o faz de modo homogêneo, de modo a fazer o mundo funcionar segundo a perspectiva da unidade.³²

³² Na obra **A Condição Humana**, Arendt mostra como as ciências modernas, com sua ênfase na *produção* de instrumentos para alcançar conhecimentos seguros sobre o mundo, enfraqueceram a confiança nos sentidos e nos conhecimentos compartilhados tradicionalmente. Segundo Arendt, “a moderna concepção astrofísica do mundo, que teve início com Galileu, e a dúvida que lançou quanto à capacidade de nossos sentidos de perceberem a realidade, deixou-nos um universo de cujas qualidades conhecemos apenas o modo como afetam nossos instrumentos de medição”. (ARENDR, 1981, p. 273). Essa condição da ciência moderna no tocante à astrofísica afetou a nossa relação com os nossos sentidos e exigiu que todos os eventos da terra se submetessem à mesma lei do céu “[...] conquanto a maioria das teorias de hoje esteja em frontal contradição com aquelas formuladas nos primeiros séculos da era

O método cartesiano, dessa forma, instaurou a perda do senso comum, ao estabelecer que as sensações assim como o conhecimento, só podem ter validade se passados pelo âmbito da introspecção, do voltar-se para si mesmo. A partir de Descartes a mente só pode realmente conhecer aquilo que ela mesma produz. Nesse sentido, a volta para o próprio interior representa a perda do senso comum.³³

Segundo Arendt, é o senso comum que confere pertencimento a uma comunidade, é por meio do senso comum que apesar da nossa singularidade conseguimos nos comunicar, nos fazer entender.

O senso comum para Kant não significava um sentido comum para todos nós, mas estritamente, aquele sentido que nos ajusta a uma comunidade formada com os outros, que nos torna membros e capacita-nos a comunicar as coisas dadas pelos cinco sentidos. Ele cumpre essa tarefa com a ajuda de outra faculdade, a faculdade da imaginação [...] A imaginação ou a representação – há uma diferença entre as duas que podemos desconsiderar nesse ponto – designa a minha capacidade de ter no espírito a imagem de algo que não está presente. A representação torna presente o que está ausente [...] Ora a mesma capacidade representativa sem a qual nenhum conhecimento seria possível estende-se às outras pessoas, e os esquemas que aparecem no conhecimento se tornam exemplos no julgamento. (ARENDDT, 2004, p. 205-206)

O senso comum, dessa forma, exige que aqueles que participam da mesma forma de vida comunguem das mesmas representações. Com o advento da ciência moderna, a busca pela validade universal desconsidera a pluralidade representada pela singularidade dos pontos de vista. O novo paradigma dado pela ciência moderna normatiza as experiências, selecionando apenas seus aspectos formais que podem ser universalizados.

A nova demanda pelo subjetivismo expressa pela dúvida cartesiana anunciou o processo de alienação do homem a partir da era moderna e que se tornaria cada vez mais evidente no mundo moderno. A alienação do homem moderno em relação ao mundo

moderna, esta evolução só foi possível porque, inicialmente, a antiga dicotomia entre a terra e o céu foi abolida e o universo foi unificado, de modo que, daí por diante, nada do que ocorresse na natureza era tido como mero evento terreno. Todos os eventos passaram a ser vistos como sujeitos a uma lei universalmente válida no sentido mais completo do termo, ou seja, válida, entre todas as coisas, além do alcance da experiência sensorial do homem [...], válida para além do alcance da memória e do surgimento da humanidade na Terra, válida até mesmo além do aparecimento da vida orgânica e da própria Terra". (ARENDDT, 1981, p. 275)

³³ Cito ARENDT: “[...] Pois o senso comum, que fora antes aquele sentido através do qual todos os outros, com as suas sensações estritamente privadas, se ajustavam ao mundo comum [perdeu-se]. O que os homens têm agora em comum não é o mundo, mas a estrutura da mente – e esta eles não podem, a rigor, ter em comum; o que pode ocorrer é apenas que a faculdade do raciocínio é a mesma para todos” (ARENDDT, 1981, p. 296).

comum a partir da introspecção oriunda da dúvida cartesiana promoveu a mudança nas condições do pensamento e da ação. Como tentativa de proteção contra esse mundo que passou a ser estranho, o homem moderno passou a se refugiar no seu interior, uma espécie de “emigração interior”.³⁴ Descartes, um dos ícones dessa atitude na era moderna, a partir da sua dúvida radical, procurou a certeza dentro de si, no próprio pensamento e, para isso, procurou afastar-se para poder exercitar o seu pensamento. Ao se referir à sua estadia na Holanda, Descartes afirma que pôde comodamente “viver tão solitário quanto retirado como nos desertos mais distantes” (DESCARTES, 2010, p.55). Arendt refere-se a essa passagem do Discurso do Método como uma afirmação de um tipo de vida própria dos filósofos e que tal característica representa um desprezo pelo mundo comum.

[...] Descartes, fiel ao subjetivismo radical que foi a primeira reação dos filósofos às novas glórias da ciência, já não imputa as recompensas deste modo de vida aos objetos do pensar - a perpetuidade do *kosmos* que não nasce nem morre nunca e assim dá àqueles poucos que decidiram dedicar as suas vidas como espectadores dele o seu quinhão de imortalidade. A sua suspeita muito moderna em relação ao aparelho cognitivo a sensorial do homem fê-lo definir, com maior clareza do que qualquer outra pessoa antes dele, como propriedades da *res cogitans* certas características que de modo algum eram desconhecidas dos amigos, mas que agora, talvez pela primeira vez, assumiram uma importância suprema. Sobressaindo de entre essas características estava a autossuficiência, a saber, que esse eu «não necessita de nenhum lugar, nem depende de qualquer coisa material», e, em seguida, o não ter mundo, ou seja, que na autoinspeção [...], podia facilmente, («fingir que não tinha corpo e que não existia mundo nem nenhum lugar em que eu estivesse») (ARENDR, 2011, p. 58)

A postura de retirada do mundo tornou-se uma característica do mundo moderno e tem resultado numa crescente desvalorização do mundo comum como espaço de interação humana e, dessa forma, inviabilizando uma moral compartilhada. No mundo moderno em que prevalece a “emigração interior” todas as questões do mundo, inclusive as de ordem moral e a política, passam a ser problemas passíveis de serem resolvidos pela ciência e pela técnica. Sendo o mundo administrado pela razão técnica e científica, os homens em geral passam a dedicar-se exclusivamente para a vida privada.

³⁴ Segundo Anne-Marie Roviello, o fenômeno da “emigração interior”, a partir do pensamento de Arendt, está relacionado ao esvaziamento do mundo, a partir de uma retirada para as consciências privadas. Ou seja, a “emigração interior” significa o desaparecimento dos homens da cena pública, espaço em que pessoas podem se revelar e se mostrar. Ou seja, a “emigração interior” revela a falta de consciência pública. (conforme ROVIELLO, 1997, 49)

Segundo Correia (2001), a confiança nos poderes da certeza advinda da introspecção produziu a inversão na relação entre pensamento e ação. A partir de Descartes, não há mais verdades eternas fora do indivíduo e, dessa forma, a filosofia já não pode mais se dirigir às verdades eternas. A *vita activa* passa a predominar em relação à contemplação e passa a dirigir a teoria.³⁵

A noção de “teoria” mudou de significado. Não mais um sistema de verdades razoavelmente conectadas que enquanto verdades, não foram construídas mas dadas à razão e aos sentidos. Tornou-se ao invés disso, a teoria científica moderna, que é uma hipótese de trabalho que muda conforme os resultados que produz e depende, para sua validade, não do que revela, mas do fato de “funcionar” (ARENDR, 2005, p. 68)

Nesse contexto, a figura do *homo faber* se eleva em detrimento das atividades contemplativas e, no âmbito da *vita activa*, o trabalho passa a predominar e determinar as condições do labor e as demandas da esfera política. Pela própria determinação do *homo faber*, como figura elevada no mundo moderno, a perspectiva de abordagem teórica passa a ser aquela que satisfaz as condições do trabalho como fabricação. E, nesse sentido, ao *homo faber*, mais do que o objeto a ser produzido, o que interessa é descobrir e determinar o processo de fabricação.

[...] A natureza, pelo fato de só poder ser conhecida em processos que o engenho humano, a engenhosidade do *homo faber*, podia repetir e refazer na experimentação, tornou-se um processo, e o significado e a importância de todas as coisas naturais decorriam unicamente das funções que elas exerciam no processo global. Em lugar do conceito do Ser, encontramos agora o conceito de Processo. E, se é da natureza do Ser apresentar-se e revelar-se, é da natureza do Processo permanecer invisível, algo cuja existência pode ser apenas inferida da presença de certos fenômenos. Originalmente, esse processo foi o da fabricação que «desaparece no produto», e baseou-se na experiência do *homo faber*, que sabia que um processo de produção precede necessariamente a existência de todo objeto.

E, mais adiante:

[...] o processo que [...] invadira as ciências naturais através da experimentação, da tentativa de imitar, em condições artificiais, o processo

³⁵ Nas palavras de CORREIA: “[...] as atividades do fazer e fabricar, prerrogativas do *homo faber*, ocupam o espaço antes cabido à contemplação no posto mais alto da hierarquia das atividades humanas. O progresso da ciência depende cada vez mais do gênio experimental do cientista aliado ao avanço da tecnologia, e a daí conhecer e fazer uso de instrumentos passaram a ser momentos complementares. O experimento, por outro lado reforça a convicção moderna de que o homem só pode conhecer realmente o que ele mesmo pode desencadear.” (CORREIA, 2001, p. 230)

de «fabricação» [...] serve também e é ainda mais adequado como princípio de ação na esfera dos negócios humanos. Pois aqui os processos da vida interior, encontrados nas paixões através da introspecção, podem tornar-se critérios e normas para a criação da «vida automática» daquele «homem artificial» que é o «o grande Leviatã». (ARENDR, 1981, p. 309, 310 e 313)

Segundo Arendt (1981), trazer para a esfera da política os modos de atuar próprias do *homo faber* teve como consequência a consideração de que a esfera do mundo público, da política, deve se adequar aos modos de atuar do *homo faber* e, nesse sentido, a política passa pelo processo de cientifização, assim como o mundo passa a ser espaço de produtividade. A ação no mundo comum, dessa forma, se submete a razão instrumental que, no modelo do *homo faber*, exerce o controle, planifica as ações racionalmente sem nenhum outro conselho além daquele advindo da própria racionalidade.³⁶

E, realmente, entre as principais características da era moderna, desde o seu início até o nosso tempo, encontramos as atitudes típicas do *homo faber*: a «instrumentalização» do mundo, a confiança nas ferramentas e na produtividade do fazedor de objetos artificiais; a confiança no caráter global da categoria de meios e fins e a convicção de que qualquer assunto pode ser resolvido e qualquer motivação humana reduzida ao princípio de utilidade; a soberania que vê todas as coisas dadas como matéria-prima e toda a natureza como «um imenso tecido do qual podemos cortar qualquer pedaço e tornar a coser como quisermos»; o equacionamento da inteligência com a engenhosidade, ou seja, o desprezo por qualquer pensamento que não possa ser considerado como «primeiro passo... para fabricação de objetos artificiais, principalmente de instrumentos para fabricar outros instrumentos e permitir a infinita variedade de sua fabricação»; e finalmente, o modo natural de identificar a fabricação com a ação. (ARENDR, 1981, p. 318-319)

Se por um lado o trabalho como fabricação de instrumentos que garantem a durabilidade do mundo se espalhou para a esfera da ação, por outro lado, o *animal laborans* na sua incessante atividade de produção e consumo tornou os instrumentos do trabalho a única fonte de estabilidade do mundo. Dessa forma, a partir da era moderna a única fonte de estabilidade no mundo comum é o processo.

Segundo Correia (2001), a elevação do *homo faber* e a consequente instrumentalização do mundo tornou o labor mecanizado, no mesmo ritmo dos

³⁶ A ascensão da burguesia rompe com o discurso das desigualdades sociais fundadas na vontade divina. A unificação das leis do mundo celeste para o mundo terrestre realizada por Galileu parece encontrar similar nas leis que regem o mundo humano e o mundo físico. Ou seja, as mesmas condições postas para a natureza são postas para os homens – não se invoca mais a intervenção divina nos assuntos humanos, nem mesmo os valores da tradição. A partir da era moderna é a ciência que passa a ser invocada para operar nos eventos da natureza assim como na esfera dos assuntos humanos.

instrumentos criados pelo *homo faber*. “Para a sociedade de operários ‘o mundo das máquinas substitui o mundo real’”. (CORREIA, 2001, p. 235-236)

Essa perspectiva, entretanto, foi colocada em segundo plano, pois para além da utilidade, os instrumentos devem, pela utilidade, gerar felicidade. Considerando no âmbito do labor, o homem está vinculado às atividades de produção e consumo e que a sociedade moderna atendeu ao chamado da introspecção, da instrumentalização do mundo, concluímos que a felicidade que se origina dos instrumentos é a felicidade privada. Todos esses eventos colaboraram para o rompimento com a tradição política e com a instauração de um modelo de sociedade que preza comportamentos previsíveis e tem no apego à instrumentalidade e ao consumo as formas básicas de se relacionar com as coisas do mundo.

Assim a partir da era moderna, ocorreu um rompimento com a política tal qual era vivenciada pelos poucos cidadãos das antigas Atenas e Roma. A questão da política tornou-se uma questão para o Estado, para a burocracia e para os especialistas, das mais diversas ordens que, por meio da crescente racionalização da vida, procuram determinar a ordem social, econômica e de caráter comportamental geral.

A segunda metade do século XVIII já apresenta a emersão do âmbito social, profundamente marcado pela Revolução Francesa. O século XIX traz a marca do imperialismo britânico que promove grande pobreza nos territórios ocupados. Além disso, a classe operária da Inglaterra apresenta um significativo contraste com a riqueza oriunda do processo de exploração promovido por esse país. As conseqüências sociais da Revolução Industrial (administração e planificação da produção e da vida, introdução de novas técnicas e tecnologias, miséria, greves e fortalecimento do socialismo entre os operários) e da fundação da terceira república francesa (1870-1940), que em certo sentido parecia querer dar respostas para os efeitos das novas condições postas a partir da era moderna e da Revolução Industrial e, assim, trouxe um ideal de progresso político e social (tendo em vista a instauração de um “estado do bem estar”), contribuíram para o estabelecimento de orientações de conduta, ou seja, determinações que visam a condução da vida dos outros. Episódios como a laicização de escolas e hospitais e a legalização do divórcio tiveram o sentido de transformar a sociedade por meio do rompimento com a fé católica e do emprego das contribuições científicas e técnicas e, nesse contexto, temos a fundação de uma nova ciência – a Sociologia – estabelecida por Auguste Comte na 47ª lição do Curso de Filosofia Positiva.

Comte no âmbito da emergência da esfera social retoma a questão posta por Platão do governo exercido segundo critérios de racionalidade e sabedoria. Diferente de Platão não pretendia a ascensão de um Rei-filósofo, mas de um governo que, conforme o ideal platônico deveria ser composto por cientistas e técnicos. Nesse contexto, os avanços tecnológicos e as descobertas científicas poderiam garantir o progresso e promover a condução de uma sociedade melhor.

Ao invés de ação, a sociedade espera de cada um dos seus membros um certo tipo de comportamento, impondo inúmeras e variadas regras, todas elas tendentes a «normalizar» os seus membros, a fazê-los «comportarem-se», a abolir a ação espontânea ou a reação inusitada. Com Rousseau, encontramos essas imposições nos salões da alta sociedade, cujas convenções sempre equacionam o indivíduo com a sua posição dentro da estrutura social. O que importa é o equacionamento com a posição social, e é irrelevante que a estrutura seja a categoria na sociedade semifeudal do século XVIII, o título da sociedade de classes do século XIX, ou a mera função da sociedade de massas. O surgimento da sociedade de massas, pelo contrário, indica apenas que os vários grupos sociais foram absorvidos por uma sociedade única, tal como as unidades familiares haviam sido absorvidas por grupos sociais; com o surgimento da sociedade de massas a esfera do social atingiu finalmente, após séculos de desenvolvimento, o ponto em que abrange e controla, igualmente e com igual força, todos os membros de determinada comunidade. Mas a sociedade equaliza em quaisquer circunstâncias, e a vitória da igualdade no mundo moderno é apenas o reconhecimento político e jurídico do fato de que a sociedade conquistou a esfera pública, e que a distinção e a diferença reduziram-se a questões privadas do indivíduo. (ARENDR. 1981, p. 51-52)

A ênfase no comportamento trouxe à luz a esfera privada e, assim as atividades de manutenção da vida privada passaram a ser empreendimentos públicos. A emergência da esfera social que ocorreu em detrimento das fronteiras entre o público e o privado, a partir do advento da era moderna, possibilitou que a ideia de nação como organização política pudesse ser entendida como “um conjunto de famílias economicamente organizadas”, como “uma única família sobre-humana”³⁷ em que as desigualdades são submetidas a um único interesse. Nessas condições, em que as esferas pública e privada estão quase como que diluídas dentro da esfera social, o espaço de atuação da autoridade tradicional já não pode ser reconhecido, já não diz respeito à condição de fazer aumentar a fundação inicial, de uma forma de atualizar a ação política, mas de deter-se na orientação de um comportamento social. Os

³⁷ Conforme ARENDR, 1981, p. 37-38.

especialistas, autoridades do mundo contemporâneo, com o seu vocabulário próprio, restritos a determinações formuladas em linguagem técnica que nem sempre pode ser compartilhada por todos os cidadãos³⁸ romperam com a autoridade na sua acepção mais tradicional.

A autoridade, assentando-se sobre um alicerce no passado como sua inabalada pedra angular, deu ao mundo a permanência e a durabilidade de que os seres humanos necessitam precisamente por serem mortais - os mais instáveis e fúteis seres de que temos conhecimento. Sua perda é equivalente à perda do fundamento do mundo, que, com efeito, começou desde então a mudar, a se modificar e transformar com rapidez para sempre crescente de uma forma para outra, como se estivéssemos vivendo e lutando com um universo protéico, onde todas as coisas, a qualquer momento, podem se tornar praticamente qualquer outra coisa. Mas a perda da permanência e da segurança do mundo - que politicamente é idêntica a perda da autoridade - não acarreta pelo menos não necessariamente, a perda da capacidade humana de construir, preservar e cuidar de um mundo que nos pode sobreviver e permanecer um lugar adequado para a vida para os que vêm após. (ARENDRT, 2005, p. 131-123)

Dessa forma, segundo Arendt, a perda da autoridade no seu sentido tradicional e a elevação da instrumentalização do mundo e da sociedade de consumo não determina o fim das possibilidades de construir, preservar e cuidar do mundo. Arendt ao constatar o fim da autoridade tal como a vivenciada pelos romanos como uma profunda ruptura com os valores da tradição ocidental, o que acarretou uma certa falta de critérios políticos para a ação, não afirmou a impossibilidade de crítica ao pensamento ocidental e das atuais condições políticas e jurídicas contemporâneas.

As considerações de Arendt sobre as bases nas quais estão o fundamento da vida moderna nos remete às condições da educação, em especial da educação escolar diante da instrumentalização do mundo e de uma “consciência de vida” voltada para a produção e consumo.

³⁸ No ensaio “A conquista do espaço e a estatura humana”, Arendt ao abordar, a atual condição do homem a partir das conquistas em relação à exploração do espaço, considera que a busca empreendida, com as contribuições da ciência moderna, representou o abandono do mundo comum, do bom senso e, portanto, de uma linguagem em comum: “A questão aqui proposta, na medida em que se dirige ao leigo, deve ser respondida (se é que ela pode ser respondida) em termos de bom senso e na linguagem cotidiana. Não é de se crer que a resposta convença o cientista, visto que ele foi obrigado, sob a pressão dos fatos renunciar à percepção sensorial e, por conseguinte, ao bom senso, através do qual coordenamos a percepção de nossos cinco sentidos na consciência total da realidade. Ele foi levado também a renunciar a linguagem normal, que mesmo em seus refinamentos conceituais mais elaborados continua inextricavelmente ligada ao mundo dos sentidos e a nosso bom senso”.(ARENDRT, 2005, p.327).

1.2. Algumas considerações sobre a especificidade da autoridade docente

A autoridade dos pais assim como a autoridade docente está amparada basicamente na necessidade natural das crianças de serem guiadas “através de um mundo pré-estabelecido no qual nasceram como estrangeiros”.³⁹ Essa forma básica de autoridade, esta vinculada à esfera do lar e à esfera pré-política da educação escolar. A autoridade política, a partir da era moderna, encontra-se abalada, e se considerarmos a sua forma original ela desapareceu. Segundo Arendt (2005), a crise da autoridade no mundo moderno tem se espalhado, inclusive, nas áreas pré-políticas, o que significa que a autoridade nesta esfera, apesar de ser diferente da autoridade política, também está esvaecendo.

A autoridade na educação decorre da relação entre os mais jovens e os mais velhos na medida em que essa relação implique na possibilidade de preparar os mais jovens para que, ao atingir maior idade, de posse de requisitos técnicos e morais, possam participar da vida pública.

Assim, os educadores, pais e professores pela sua condição devem cuidar para que o novo possa emergir no mundo. No âmbito da casa, os pais devem proteger (física e psicologicamente) seus filhos das disputas da vida pública – própria para os adultos; e os professores devem cuidar da formação escolar no sentido de que nas escolas as crianças poderão ter um primeiro contato com o mundo. A educação, desse modo, é antes uma iniciação para a vida com os outros e, por isso, a necessidade de que os que vieram antes sejam guias dos mais jovens, representantes do mundo junto aos recém-chegados. Essa apresentação se configura, ao mesmo tempo, na possibilidade de conservar e mudar o mundo. Por esse ponto de vista, podemos entender que a autoridade do educador se manifesta no compromisso de preservar o mundo comum – ensinando os mais jovens a moverem-se no mundo por meio do uso de uma linguagem comum a todos e que permite a ação, pelo entendimento comum do que é certo e do que é errado, do que é justo e injusto, segundo os cânones do nosso mundo, assim como todos os valores que nos são caros. É a partir desse conhecimento do mundo que os

³⁹ ARENDT. O que é autoridade? In: **Entre o passado e o futuro**, 2005, p. 128.

mais jovens são convidados a atuar no mundo, é a partir desse primeiro contato com os outros é que será possível a ação.

A partir das reflexões de Arendt, a autoridade do professor adquire o pressuposto da antiga autoridade tradicional.⁴⁰ A diferença hierárquica, base da autoridade, funda-se numa certa experiência de quem já foi conformado pelo mundo ao mesmo tempo em que o conformou, atualizando-o. Essa condição de conformado e conformador dá ao educador/professor a condição de produto do mundo e ao mesmo tempo em que figura como coautor deste. Seus saberes específicos, experiência e condição de obra e coautoria, investe o professor de autoridade, responsável para ensinar as crianças a conhecer o mundo.

Os professores, como autoridade, apresentam-se na relação com os alunos numa condição diferenciada. Sua posição na relação é daquele que ensina, por outro lado, o aluno é aquele que aprende. Ou seja, nessa situação, não há igualdade de posições, há uma diferença necessária para que aconteça o ensino. Dessa forma, “em educação lidamos sempre com pessoas que não podem ainda ser admitidas na política e na igualdade, por estarem sendo preparadas para elas”.⁴¹

Como educadores, os professores encontram seu elo mais forte com a educação no interior das escolas. Ao entendermos que eles estão investidos de autoridade na sua atividade docente, devemos, então, entender que eles devem conhecer o mundo, os artefatos e os espaços institucionais que o compõem e assim, assumir a responsabilidade pela educação das crianças naquilo que cabe à escola. Os saberes do professor e a sua responsabilidade pelo mundo são a base da sua autoridade⁴² - uma autoridade que não é política, uma vez que se trata de uma relação hierárquica estabelecida entre adultos e crianças, mas que, não pode deixar de se relacionar com o mundo, pois os professores

⁴⁰ Autoridade que atualiza a memória do mundo junto aos recém-chegados. O seja, ao introduzir os mais jovens no mundo, significa apresentá-los à memória do mundo comum, ainda que essa memória seja fragmentária e plural. Introduzir os mais jovens na memória do mundo comum, dos conceitos e princípios que atribuem sentido aos eventos, significa convidá-los para descobrir a memória do qual esses conceitos e princípios estão “povoados”. Nesse sentido, a autoridade do professor é uma autoridade no sentido tradicional. Ela se remete aos eventos inaugurais do mundo, às rupturas e os princípios que renovam o mundo preservando o mesmo. Convidar os mais jovens a conhecer os conceitos e princípios que dão significado ao mundo comum é uma forma de atualizar o mundo e ao mesmo tempo fazer com que os mais jovens se sintam pertencentes a esse mundo.

⁴¹ ARENDT. O que é autoridade? In: **Entre o passado e o futuro**, 2005, p. 160.

⁴² A responsabilidade nesse sentido não pode ter caráter coercitivo (não se obriga alguém a assumir responsabilidades), mas se esse tipo de responsabilidade não pode se dar por coerção, também não admite evasão – não se pode abrir mão da responsabilidade. A condição da autoridade a partir da responsabilidade é um compromisso moral pelo qual justificamos nosso lugar no mundo. Abrir da responsabilidade significa abrir mão da própria condição de educador.

são adultos e, portanto, deveriam participar ativamente das atividades que compõe a *vita activa*. Dessa forma, se, como afirma Arendt, a escola está dissociada da política, pois é uma esfera anterior, preparatória, os professores, por sua vez, não podem ficar à parte da política, das decisões do mundo público. Eles transitam pelas duas esferas – exercendo a autoridade no interior das escolas e participando como cidadãos no mundo comum. É basicamente por essa participação que o educador pode cuidar e ser representante do mundo. É por essa relação com o mundo comum que o professor pode exercer a autoridade sobre os mais jovens. Dessa forma, parece que a autoridade do professor se constitui no âmbito do “entre” – entre a escola e o mundo comum, entre a esfera pré-política e a esfera da política.

Nesse sentido, a autoridade do professor como responsável pelo mundo se apresenta como uma dupla responsabilidade uma vez que ao educar as crianças cabe ao professor apresentar o mundo, mostrar como ele funciona, de tal forma que ao adentrar a esfera pública o jovem apresente condições de viver e gostar de no mundo e gostar de viver no mundo a ponto de querer renová-lo com a perspectiva de preservá-lo. Essa dupla responsabilidade que caracteriza a autoridade docente não tem amparo na tradição.

O termo responsabilidade, assim como autoridade, tem forte conotação ético-política, ou seja, permeia as relações dos homens no espaço público. Mas podemos observar que esses termos também encontram espaço no âmbito da esfera privada. Nesse sentido, podemos falar da autoridade política e, em sentido privado, em autoridade natural dos pais. Da mesma forma, podemos observar que o termo responsabilidade pode envolver relações cívicas e de âmbito privado. Entretanto, o uso desses termos guarda uma significativa distância temporal. O termo responsabilidade, diferente da palavra autoridade, é de uso recente e data do século XVIII os primeiros registros.⁴³

⁴³ O termo “Responsabilidade” vem do latim *re spondeo* (*re* prefixo de anterioridade: *spondeo*, esposar, assumir), ou seja, é a capacidade de assumir as conseqüências antes. Considerando a perspectiva latina, o termo responsabilidade se relaciona com uma espécie de promessa, de obrigação para com uma ação futura. Corresponde a antiga obrigação contratual do direito quiritário romano, pelo qual o devedor se vincula ao credor nos contratos verbais por intermédio da pergunta e resposta “spondesne mihi dare Centum?” “Spondeo”, ou seja, “Prometes me dar um cento?” “Prometo”.

O termo responsabilidade e seu conceito são recentes: aparecem pela primeira vez em inglês e em francês em 1787 [...]. O primeiro significado do termo foi político, em expressões como “governo responsável” ou “responsabilidade do governo”, indicativas do caráter do governo constitucional que age sob o controle dos cidadãos e em função desse controle. Em filosofia, o termo foi usado nas controvérsias sobre a liberdade e acabou sendo útil principalmente aos empiristas ingleses, que quiseram mostrar a incompatibilidade do juízo moral com a liberdade e as necessidades absolutas [...]. Na verdade a noção de responsabilidade baseia-se na escolha, e a noção de escolha é essencial ao conceito de liberdade limitada. (ABBAGNANO, 2007, p. 1009)

O conceito de responsabilidade tal como o conhecemos, a partir das falas do chamado senso comum⁴⁴, em geral está associado à retidão moral. Dizemos que alguém é responsável porque atende a expectativa de realizar o bem a partir de certo cuidado. Há na ação responsável um forte acento no caráter do agente. O agente responsável se revela pela firmeza e lealdade na escolha do bem. Um pai responsável, por exemplo, não deixa que seu filho faça tudo que lhe apeteça sem antes julgar o que pode ser melhor (mesmo que o melhor não seja o mais prazeroso para a criança). Um professor responsável é engajado no trato dos alunos. Está atento às necessidades educacionais e busca as melhores condições para a aprendizagem dos alunos e não se deixa abater por adversidades. Esses exemplos revelam que a responsabilidade implica em escolhas que envolvem outras pessoas. Dessa forma, o agente responsável responde por alguém e para alguém. O agente responsável, aquele, cujos saberes e experiências permitem tomar decisões. Embora não houvesse termo que designasse este comportamento entre os antigos, é possível verificar a ocorrência de indicações do tipo moral que se referem à exigência de julgamento e escolha, fundamentada na razão e na experiência de vida, visando o bem, para além dos desejos e das inclinações individuais.

Nos poemas homéricos, por exemplo, uma das condições para honrar a ligação com os deuses, a qual distinguia os heróis dos demais habitantes da cidade, era se

⁴⁴ Senso comum segundo Arendt é a realidade percebida no contexto mundano. É o que faz com que cada objeto presente no mundo que é percebido de forma singular seja comum a todos. “[...] é uma espécie de sexto sentido necessário para manter articulados os meus cinco sentidos e garantir que é o mesmo objeto que eu vejo, toco, provo, cheiro e ouço, e é a única faculdade que se estende a todos os objetos dos cinco sentidos. Este mesmo sentido, um misterioso sexto sentido porque não pode ser localizado como órgão corporal, adapta as sensações dos meus cinco sentidos estritamente privados [...] a um mundo comum partilhado por outros. A subjetividade do parece-me é remediada pelo fato que o mesmo objeto também aparece a outros embora o seu modo de aparecer possa ser diferente” (ARENDE, 2011, p.60). Dessa forma, as definições da ciência política ao não encontrar respaldo no senso comum significa que o mundo comum, ou seja, o mundo humano no qual todos habitamos está ruindo e, portanto, não mais importa os significados comuns. Nesse sentido, cada um pode empregar o sentido que acreditar mais adequado para as palavras.

manter firme nas suas escolhas. Os heróis, pela sua condição e procedência, estão ligados aos deuses. A coragem, a busca por glória está associada a essa origem pela qual eles devem responder nas guerras em que se envolvem. É nessa condição que os deuses determinam a vitória ou a derrota nos empreendimentos.

A condição humana se define, pois, de forma dupla: tudo que o indivíduo possui, tudo o que ele é, provém da vontade dos deuses; mas depende dele manter-se de acordo com o que recebeu. Existe uma reciprocidade entre liberdade e destino: o indivíduo não é certamente, dono de sua existência; mas ele é responsável por ela. [...]

Quando é revelado a Agamenon que os bons ventos que levarão a frota grega a Tróia dependem do sacrifício da sua filha Ifigênia, a decisão parece ultrapassar as forças do coração e do entendimento. Optar pelo sacrifício está de acordo com suas responsabilidades de comandante supremo do exército grego; mas ao mesmo tempo será assassino de sua própria filha. (SILVA, 2007, p.13-14)

Dessa forma, ao escolher cuidar, em primeiro lugar, da sua ligação com os deuses, o herói acaba por conduzir as suas ações de forma que a sua conduta deve ser coerente com o seu caráter que é derivado da sua relação privilegiada com os deuses. No cumprimento do seu destino, da sua posição social ele deve escolher e, portanto, sofrer as conseqüências dessa escolha.

A partir do advento da democracia o herói como indivíduo distinto, privilegiado pelos deuses, cede lugar para o cidadão que deveria participar e partilhar das decisões e na condução da cidade. Nesse sentido, cada cidadão na sua propensão de formar uma assembleia e na disposição em tomar a palavra deve assumir a virtude cívica que exige a empreitada democrática.

Esse caráter ético político da vida individual e coletiva é tão forte que se pode dizer que ele sobrepuja os antigos fundamentos da associação humana. A cidade não mais depende da vontade dos deuses ou do poder de um rei: assenta-se em si mesma, na vontade e na virtude do conjunto dos cidadãos. Esse aspecto humanista da democracia merece ser notado, pois ele consolida a liberdade da criação política, ao mesmo tempo oferece os riscos inerentes à fragilidade e ambigüidade da condição humana. É como se os homens participassem em maior grau da construção da própria felicidade, dada a importância da responsabilidade cívica que essa tarefa acarreta. Mas que não percam de vista os riscos trazidos por um regime político que por um estilo de vida repousam em si mesmos. (SILVA, 2007, p. 18)

Na perspectiva de se esclarecer o que acarreta a empreitada democrática, os filósofos se empenharam em tecer as condições da democracia e explicitar as conseqüências dessa maneira de viver, que resulta da participação de todos os cidadãos nas decisões sobre os encaminhamentos e ações que determinam o destino da cidade. Aristóteles, no interesse de entender a racionalidade prática que estaria em ação no exercício da política, elege a prudência como virtude que permite uma boa escolha moral no exercício de permitir escolher algo ou alguém. A prudência que nos remete ao justo meio deve ser observada tanto no plano individual como no plano político. Segundo Silva (2007) a possível aquisição da virtude encerraria uma significativa gama de fatores:

A educação, os hábitos, o meio, as disposições inatas e muitas outras variáveis devem ser considerados. Mas, tanto no plano individual quanto no coletivo (política), o critério moral sempre é a ponderação, a busca por equilíbrio, a moderação, enfim o justo meio. (SILVA, 2007, p. 29)

No livro III da **Ética a Nicômaco**, Aristóteles apresenta algumas considerações sobre uma ação moderada, cuidadosa. Ao identificar as condições da ação, Aristóteles afirma existir dois tipos de ações: voluntárias e involuntárias. As ações involuntárias estão relacionadas a forças exteriores ao agente ou à ignorância. As ações voluntárias, ao contrário, são aquelas em que o agente é aquele que determina a ação. É no âmbito das ações voluntárias que é possível determinar aquelas em que acontece as escolhas.

Aristóteles ao tratar sobre as ações que envolvem escolha afirma que a mesma não pode ser confundida com apetites, com a cólera, um desejo ou opinião. Ou seja, as ações, conforme os apetites, cólera e desejo, não são derivadas das escolhas. Dessa forma, a escolha não participa das ações realizadas por criaturas irracionais, nem por homens governados pelos vícios. A opinião que está no contexto das ações que atendem ao critério daquilo que é voluntário e que está no âmbito da racionalidade, segundo Aristóteles, é de natureza distinta daquilo que se considera como escolha. Entretanto, participa do processo de escolha como veremos mais adiante.

Também por esse motivo, não se pode identificá-la [a escolha] com a opinião, uma vez que essa se relaciona com toda a sorte de coisas, não menos as eternas e as impossíveis do que as que estão em nosso poder; e, por outro lado, ela se distingue pela verdade ou falsidade, e não pela bondade ou maldade, enquanto a escolha se caracteriza acima de tudo por estas últimas. (ARISTÓTELES, 1979, p. 84)

A escolha como ação que se realiza por vontade própria apresenta dimensões que a diferenciam de outras formas de ação, tendo em vista, que toda escolha é uma ação voluntária, mas nem toda ação voluntária é resultado de uma escolha daí, segundo Aristóteles, tanto as crianças como os homens governados pelas paixões e animais inferiores têm condições de agir voluntariamente, mas não são capazes de proceder segundo escolhas. Nesse sentido, escolha não pode ser confundida com atos realizados por meio de impulso. O caráter da escolha não é ser meramente voluntária, pois ações voluntárias podem ser realizadas sem que tenham ocorrido escolhas. Diferente também do querer, a escolha, deve versar somente sobre o que é possível, pois só podemos escolher os meios visando a um fim que pode ser almejado, mas não definido. O querer não apresenta as mesmas condições da escolha, pois o querer não traz em si as condições de realização, os meios para atingir um determinado fim. O querer está mais voltado para o fim e a escolha está no âmbito dos meios, ou seja, das ações que podem contribuir para fim esperado. Mas, tanto o querer quanto a escolha estão sob a disposição de caráter do agente. O agente pode, por exemplo, almejar o bem, mas não ter forças para vencer as paixões que o mantém no prazer imediato. A escolha, entretanto, guarda relação com certa racionalidade e com a disposição de um caráter que define as ações pelo bem maior e não pelo atendimento ao bem parcial do prazer imediato. Nesse sentido, a escolha exige exame, uma avaliação prévia de cada situação. “De qualquer forma, a escolha envolve um princípio racional e o pensamento. Seu próprio nome parece sugerir que ela é aquilo que colocamos diante de outras coisas” (ARISTÓTELES, 1979, p. 85). Apesar da escolha e do querer ocupar “espaços” distintos da ação, ambos encontram-se na justificativa da ação realizada por meio da escolha. A escolha depende de um momento anterior, um momento em que o querer e a opinião fornecem elementos para a ação. Ou seja, o querer e a opinião, sozinhos, não podem ser confundidos com escolha, mas eles participam do processo de escolha.

Contudo a expressão *προβεβουλευμένον* [“além do preferido”] não é um neologismo de Aristóteles. Aparece com o sentido de “decretado”, “ter passado por exame na Assembléia” etc., em Eurípedes, Ésquines e outros, equivalerá, no mundo romano, à expressão *senatusconsultum*. Há, assim, um processo de cálculo que se estende no tempo e que será a deliberação, precedendo a escolha. Seu produto será objeto de escolha e, portanto, esta só será possível ali onde tiver havido previamente deliberação.

A *Éthica eudemia* insistirá sobre esse ponto, explicitando como a escolha deriva (a ser satisfatoriamente explicada somente após análise da deliberação)

de um querer com uma opinião. (MUÑOZ, 2002, p. 160)

A escolha deve ser explicada para além do que é desejado, ela pressupõe uma determinação prática racional. “A escolha, portanto, deve poder, sempre, ser justificada como resultado de um raciocínio prático (é um “pegar uma coisa ao invés de outra”)”.⁴⁵

Segundo Aristóteles, o conjunto de escolhas em cada contexto prático permite distinguir os diferentes tipos de carácter. Ou seja, as ações exprimem escolhas e as escolhas o tipo de carácter do agente que as realiza. Assim, as escolhas revelam não apenas o teor das ações, mas o tipo de carácter do agente.

Dessa forma, podemos concluir que a escolha é prerrogativa do agente racional. Ou seja, a escolha é uma decisão racional e, por isso, só podemos deliberar sobre as coisas que podemos realizar. A deliberação tem seus limites e estes são dados pelo exame racional. Não seria possível, nesse sentido, deliberar acerca das leis da física, por exemplo. Delibera-se sobre os meios para atingir determinados fins, mas não podemos determinar como deverá ser o término de uma ação.

Não deliberamos acerca de fins, mas a respeito de meios. Um médico, por exemplo, não delibera se há de curar ou não, nem um orador se há de persuadir, nem um estadista se há de implantar a ordem pública, nem qualquer outro delibera a respeito de sua finalidade. Dão a finalidade por estabelecida e consideram a maneira e os meios de alcançá-la; e, se parece poder ser alcançada por vários meios, procuram o mais fácil e o mais eficaz [...]. (ARISTÓTELES, 1979, p. 86)

Segundo Aristóteles não é possível deliberar sobre as leis e sobre um fim visto ser este imprevisível. A deliberação só é possível sobre alguns fatos humanos e, nesse sentido, deverá adequar meios e fins pretendidos. O agente que delibera levando em consideração que foi calculado. A exigência do cálculo acerca das circunstâncias e das possíveis conseqüências é requisito para a boa deliberação.

Sendo, pois, o fim daquilo que desejamos, e o meio aquilo acerca do qual deliberamos e que escolhemos, as ações relativas ao meio devem concordar com a escolha e ser voluntárias. Ora o exercício da virtude diz respeito aos meios. Por conseguinte, a virtude também está em nosso poder, do mesmo

⁴⁵ Alberto Alonso MUÑOZ. Escolha, deliberação e responsabilidade. In: **Liberdade e causalidade: ação, responsabilidade e metafísica em Aristóteles**, 2002, p. 162.

modo que o vício, pois quando depende de nós o agir, também depende de nós o não agir, e vice versa; de modo que quando temos o poder de agir quando isso é nobre, também temos de não agir quando é vil; e se está em nosso poder o não agir quando é nobre, também está o agir quando isso é vil. Logo, depende de nós praticar atos nobres ou vis, e se é isso que se entende por ser bom ou mau, então depende de nós sermos virtuosos ou viciosos [...] Isso parece ser confirmado tanto por indivíduos na sua vida particular como pelos próprios legisladores, os quais punem e castigam os que cometeram atos perversos, a não ser que tenham sido forçados a isso ou agido em resultado de uma ignorância pela qual eles próprios não fossem responsáveis; e por outro lado honram os que praticam atos nobres [...] E sucede até que um homem seja punido pela sua própria ignorância quando o julgam responsável por ela, como no caso das penas dobradas para os ébrios; pois o princípio motor está no próprio indivíduo, visto que ele tinha o poder de não se embriagar, e o fato de se haver embriagado foi causa da sua ignorância. E punidos igualmente aqueles que ignoram quaisquer prescrições das leis, quando a todos cumpre conhecê-las e isso não é difícil; e da mesma forma em todos os casos em que a ignorância seja atribuída à negligência: presumimos que dependa dos culpados o não ignorar, visto que tem o poder de informar-se diligentemente. (ARISTÓTELES, 1979, p. 87-88)

A escolha deriva da moderação, escolher exige bom senso que está associado a alguns pré-requisitos, tais como, ser um homem, ter as paixões regradas pela razão, pertencer a uma comunidade, pois as escolhas implicam relações com outros homens. Assim, a capacidade de escolher, de decidir, não é dado natural, ela está relacionada a uma certa formação moral e a posição que se ocupa na vida pública, lugar que permite a deliberação. Dessa forma, o homem racional deve responder pelas suas escolhas – essa condição confere uma distinção que é pública. É, nesse sentido, que podemos entender que as condições de escolha passam a ser objeto de atenção, tanto no âmbito particular como no contexto da vida pública em que ações são objeto de observação dos legisladores, conforme descreve Aristóteles.

Entre os antigos, nas cidades democráticas da Grécia antiga, a ética fazia parte da política. Nessa perspectiva, autoridade e a distinção pública pelo cuidado com o cálculo faziam parte do pensamento político “definindo a conduta do homem como cidadão”.⁴⁶ Assim, o cuidado com o cálculo, no sentido de prever os efeitos do comportamento e das ações, é uma condição da cidadania, é a condição que permite julgar, opinar, legislar.

O cuidado no processo de escolha a partir do advento do cristianismo adquire o

⁴⁶ Hannah ARENT. **Responsabilidade e Julgamento**, 2004, p. 128.

aspecto de correção de um percurso que se inicia com o pecado original tendo em vista a salvação da alma.

A Filosofia cristã, em especial Paulo e Agostinho, concebe que a natureza humana é fraca, corrompida pelo pecado original. Entretanto, mesmo essa natureza corrompida tem condições de buscar a salvação. É por essa condição de buscar a salvação que cada um deve responder pelos atos realizados no mundo humano.

Nós sabemos: quando a nossa morada terrestre, a nossa tenda for desfeita, receberemos de Deus uma habitação no céu, uma casa eterna não construída por mãos humanas. Por isso, suspiramos neste nosso estado, desejosos de revestir o nosso corpo celeste; e isso será possível se formos encontrados vestidos, e não nus. Pois nós, que estamos nesta tenda gememos acabrunhados, por que não queremos ser despojados da nossa veste, mas revestir a outra por cima desta, e assim, aquilo que é mortal seja absorvido pela vida. E quem para isso nos preparou foi Deus, o qual nos deu a garantia do Espírito. [...] Em todo caso, quer fiquemos em nossa morada, quer a deixemos, nos esforçamos por agradar ao Senhor. De fato, todos devemos comparecer diante do tribunal de Cristo a fim de que cada um receba a recompensa daquilo que tiver feito durante a sua vida no corpo, tanto para o bem como para o mal. (Segunda Epístola de São Paulo aos Coríntios, 5, 1-10)

Para a filosofia cristã, esse mundo que é efêmero, múltiplo e incerto acaba por inquietar os homens, pois não está de acordo com a sua finalidade que é espiritual e racional. O homem deve buscar pela sua verdadeira morada, atuar para poder voltar para a sua fonte. Por isso, eles devem procurar a unidade em Deus. Nessa busca reconhece-se o esforço pela libertação do pecado que em geral se refere às necessidades, desejos e vícios da carne.

[...] Irmãos, vocês foram chamados para serem livres. Que essa liberdade, porém não se torne desculpa para vocês viverem satisfazendo os instintos egoístas [...] Os que pertencem a Cristo crucificaram os instintos egoístas junto com suas paixões de desejos. Se vivemos pelo Espírito, caminhemos também sob o impulso do Espírito. Não sejamos ambiciosos de glória, provocando-nos mutuamente e tendo inveja uns dos outros. (Carta aos Gálatas 5, 1-26)

É no esforço de libertar-se dos vícios que se revela o caráter humano que é espiritual, racional. Essa condição de espírito é contrária à natureza e, nesse sentido, é a condição espiritual que determina a vontade contra a natureza que é do âmbito da

necessidade.

Neste quadro, portanto, Agostinho admite a identidade entre natureza e necessidade; neste quadro, a necessidade exclui a vontade: onde há necessidade não há vontade. Argumento semelhante Agostinho vem a utilizar contra os estóicos, a propósito do modo como eles (de acordo com a reconstrução agostiniana) tentaram afastar o perigo da necessidade. (NOVAES FILHO, 1997, p. 98)

A necessidade que deriva da condição imposta pela natureza coloca o homem em condição de submissão e, nesse sentido, o priva da liberdade. Entretanto, segundo NOVAES FILHO (1997), Agostinho identifica outra necessidade que não ameaça a liberdade, mas antes é condição para a mesma.

Isto é, há uma necessidade que concerne até mesmo a Deus, sem limitar seu poder, sua potestas. Por quê? Porque se pudesse morrer ou enganar-se, aí sim seria menor seu poder. Ser onipotente quer dizer não poder morrer nem enganar-se [...] Agora passa-se à aplicação sobre o homem do mesmo princípio, isto é, Agostinho mostra que há um sentido importante em que a necessidade concerne ao livre-arbítrio, mas concerne positivamente, pois é da sua natureza querer por si mesma. Esta necessidade não suprime a liberdade, assim como a anterior não limitou a onipotência divina. (NOVAES FILHO, 1997, p. 101-102)

É necessário a cada um buscar a salvação, mesmo que ao final ela dependa da graça. Se a natureza humana é fraca por conta do pecado original há uma outra condição que a religião cristã coloca para o homem, a condição de ter uma alma racional que atende a necessidade de ir para Deus. Há, nessa consideração, a indicação de dualidade interna no homem. De um lado a necessidade da natureza (uma fraqueza), e, por outro lado, a alma racional. Entre essas duas forças há a escolha que é livre, que pode pender para um dos lados. É nessa condição que encontramos o livre arbítrio.

Tanto para Aristóteles como para Agostinho a ação moralmente boa, seja para atuar na cidade como um cidadão virtuoso, seja como crente que quer salvar a sua alma e seguir para a unidade com Deus, deve ser livre e firme contra a passividade em relação às paixões que levariam, no caso de Aristóteles, ao vício ou ao pecado se considerada a filosofia cristã. Essa condição de vício e de pecado seria uma manifestação de uma fraqueza em que a razão (condição de liberdade) não seria o guia. A liberdade é condição necessária para julgar, avaliar e escolher. É pela condição de liberdade e pelo conhecimento que é possível calcular os meios que levam a

determinado fim.

A tradição filosófica grega e cristã traça um perfil da possibilidade de se escolher o bem como forma de garantir os rumos da humanidade. A virtude possibilitaria uma cidadania na sua melhor condição, assim como, o livre arbítrio possibilita o encaminhamento para a unidade divina. Nesses dois casos exemplares vemos que há uma determinação de cidadania e de cristão que são dadas. Não existe a perspectiva de grandes mudanças (mesmo que elas ocorram, como ocorreram). Entretanto, o mundo, a partir dos eventos da era moderna, vive na expectativa de mudança. As revoluções científicas e a ascensão da burguesia, que rompem com a tradição, inauguraram a incerteza sobre o futuro. Segundo Jonas (2006), o cuidado com as ações, depois dos eventos que caracterizam o mundo a partir da era moderna, não poderia ser da mesma natureza daquele cuidado posto pela ética de Aristóteles ou pela filosofia de Agostinho. A partir da era moderna o cuidado exige a consideração de incerteza acerca do futuro e a responsabilidade caracteriza esse cuidado.

[...] por que o conceito de responsabilidade, ao qual pretendemos conferir uma importância central na ética, não desempenhou esse papel e nem sequer algum papel importante nas teorias morais tradicionais. Consequentemente, por que o sentimento de responsabilidade nunca aparece como elemento afetivo da constituição da vontade moral, sendo outros sentimentos bem distintos – como o amor, o respeito e outros – os que exercem essa função. A responsabilidade[...] é uma função do poder e do saber, e a relação entre ambas as faculdades não é simples. No passado, contudo, ambas eram tão restritas que o futuro podia ser abandonado ao destino e à estabilidade da ordem natural concentrando-se toda a atenção em como agir corretamente em relação ao aqui e agora. [...] As futuras gerações eram uma repetição daquelas primeiras, que viveriam sempre na mesma casa, com os mesmos fundamentos. Esta precisava ser bem construída desde o começo, e sua preservação era um dos objetivos do conceito de virtude. [...]
 [...] nós, contemporâneos, cujo Ser se encontra sob o signo de uma constante mudança que se auto-engendra, cujo produto “natural” são sempre coisas realmente novas e que nunca existiram, não podemos imitar a sabedoria política dos antigos [...] a “responsabilidade pelos que virão” não constituía norma natural de conduta. (JONAS, 2006, p. 209 e 211)

Dessa forma, a responsabilidade responde a condição de incerteza e dinamismo que caracteriza o mundo a partir da era moderna. Na relação que os homens estabelecem com o mundo, é inevitável o julgamento e o estabelecimento de critérios para diferenciar o bem e o mal. Esses critérios são dados pelo conhecimento que se tem do mundo. Esses conhecimentos, entretanto, possuem bases distintas e não podem ser tratadas como equivalentes.

[...] Entre as muitas coisas que ainda se pensava serem “permanentes e vitais” no início do século e mesmo assim não perduraram, escolhi voltar nossa atenção para as questões morais, aquelas que dizem respeito à conduta e comportamento individual, as poucas regras e padrões segundo os quais os homens costumavam distinguir o certo e o errado, e que eram invocados para julgar ou justificar os outros e a si mesmos, e cuja validade supunha-se ser evidente para toda pessoa mentalmente sã como parte da lei divina ou natural. Até que, sem grande alarde, tudo isso desmoronou quase da noite para o dia, e então foi como se a moralidade de repente se revelasse no significado original da palavra, como um conjunto de *costumes (mores)*, usos e maneiras que poderia ser trocado por outro conjunto sem maior dificuldade do que a enfrentada para mudar as maneiras à mesa de um indivíduo ou povo. [...]

Sem dúvida, alguns já tinham tomado conhecimento de que havia algo de errado com essa pressuposição de certeza manifesta nos mandamentos morais, como se o “não prestarás falso testemunho” “pudesse ter a mesma validade da afirmação “dois mais dois é igual a quatro”. A busca de Nietzsche de “novos valores” era certamente a clara desvalorização do que o seu tempo chamava “valores” e que os tempos mais antigos tinham chamado mais corretamente “virtudes”. (ARENDRT, 2004, p. 113-114)

A moral e a ética entendidas como determinação de costumes podem apresentar diversidade considerando o contexto histórico e o espaço geográfico. Ou seja, não apresentam a validade universal das operações matemáticas. Entretanto, tradicionalmente, a moral e a ética significou algo para além da manutenção da vida biológica dos homens ou a determinação de descrição e dominação do mundo. A ética e a moral significam que há algo que está acima da nossa condição biológica, estavam além do domínio da natureza e tinham a ver com as relações estabelecidas entre os homens e como eles se colocavam no mundo.

[...] pode ser a grandeza e a fama como na Grécia pré-socrática; pode ser a permanência da cidade como virtude romana; pode ser a saúde da alma nesta vida ou a salvação da alma na vida após a morte; pode ser a liberdade ou a justiça, ou muitas outras dessas coisas. (ARENDRT, 2004, p. 114-115)

A grandeza, a virtude, a salvação da alma, a liberdade e a justiça estavam na base da ética e da moral entre os antigos. A partir da era moderna essas determinações da vida moral, que se erguiam para além da manutenção da vida biológica, não são mais determinantes para elevar a condição dos homens na esfera pública. Segundo Arendt, a partir dos eventos totalitários, a moral e a ética mostraram-se mais permeáveis às condições da vida biológica, mais próximas do circuito da produção e consumo. Essa nova conformação da ética e da moral, segundo Arendt, trouxe revelações sobre o quanto pode ser frágil as nossas certezas no campo da moral, no sentido em que para a

sociedade alemã foi possível trocar rapidamente o mandamento moral “Não matarás” pelo “Sim, matarás”. Nesse sentido, Arendt apóia-se na perspectiva nietzschiana que percebeu que a moralidade e a ética ao referirem-se a costumes e hábitos não poderiam ser considerados universais e imutáveis e que os mandamentos morais sempre podem ser substituídos por outros. “Eles simplesmente trocaram um sistema de valores por outro”. (ARENDDT, 2004, p. 107) Essa troca significou que os fundamentos tradicionais expostos nos conceitos, nas doutrinas e verdades pronunciadas pela tradição já não têm autoridade sobre o homem moderno.

Os valores que foram elevados a partir da era moderna são aqueles que estão vinculados à introspecção, à instrumentalização do mundo, às atividades do fabricar, da produção e do consumo. Esses valores foram elevados de tal forma que o pensamento e a esfera da ação foram colocados à disposição e às condições do mundo planejado e, mais especificamente, do modo de vida voltado para a produção e para o consumo. Esses valores, como valores da modernidade foram expostos na sua máxima elevação nos eventos totalitários ocorridos na Alemanha na primeira metade do século XX. São valores que se fazem presentes em todas as instancias da vida do homem moderno e, dessa forma, estão presentes na esfera pré-política.

O nazismo, por exemplo, avançou pela Alemanha apesar da “boa educação” e de toda produção filosófica acerca da moral, a qual as pessoas de “boa educação” tinham acesso. O julgamento de Eichmann e as reflexões empreendidas por Arendt sobre o perfil desse funcionário nazista, sobre a burocracia que massifica as pessoas e as tornam peças que podem ser substituídas a qualquer momento, colocam em evidência o cidadão “exemplar”, condicionado, cuja educação permitiu ser um bom cumpridor de seus compromissos burocráticos.

Eichmann tinha dentro da estrutura nazista uma posição hierárquica e técnica cuja relevância foi se mostrando e se ampliando com a decorrer dos acontecimentos. Sua fidelidade ao sistema manifestava-se na obediência às ordens e no cumprimento das regras. Sua formação burocrática fazia com que se relacionasse com o mundo a partir de determinações, normas e decretos, tal como sua fala demonstra.

Eichmann se comunicava por meio de um linguajar próprio, do qual ele se escusava, afirmando que era fruto do seu trabalho, a linguagem burocrática oficial, cuja principal característica fora um traço de incomunicabilidade com a pluralidade do convívio social, incapacitando-o para a fala comum. Por vezes, recordava-se com clareza de determinados pontos estratégicos de sua carreira que, no entanto, não coincidiam necessariamente com os pontos

básicos do extermínio do povo judeu, ou, como consequência, com o próprio relato histórico. Sua mente parecia repleta de sentenças prontas, baseadas em uma lógica auto-explicativa, desencadeada em raciocínios dedutivos, mas que todavia, andavam em descompasso com o percurso da própria realidade [...] Daniel Bell exemplifica esta linguagem cifrada dos nazistas utilizando as observações feitas pela própria Arendt, onde “campos de concentração eram discutidos em termos de ‘economia’, matar era um ‘assunto médico’(...) nomes em código recomendados para a matança eram ‘Solução final’ [...] Deportação chamava-se ‘mudança de residência.’” Eichmann frequentemente fazia uso de clichês, cujas metáforas não mantinham qualquer vínculo com o curso real dos acontecimentos. (ASSY, 2001, p. 139)

Uma relação tão forte com o sistema burocrático nazista revela um alto grau de alienação em relação ao mundo comum. A linguagem própria, oriunda das relações de trabalho que realizava revela uma perda total de referência em relação ao mundo. Eichmann estava de tal forma alienado que já não encontrava palavras para se fazer entender. Sua linguagem, fruto do seu trabalho, demonstra que ele se constituiu pelo trabalho que realizava, assim como constitui tudo o que fazia. Ou seja, ele era determinado e determinava o seu trabalho. Como dente da engrenagem que determina o movimento ao mesmo tempo em que é determinado por ele.

A condição de alienados, entretanto, acabou por incluir amplos segmentos da população alemã que simplesmente não reagiu, não tomou posição. A perspectiva de indistinção, em que todos são culpados, não permitiria estabelecer critérios para julgar o evento do nazismo. Considerando importante estabelecer as parcelas de responsabilidade e culpa de todos aqueles que, de uma forma ou de outra, presenciaram o horror nazista, e buscando refletir sobre as consequências desse movimento e a necessidade e os meios para evitar que esses eventos se repitam, Arendt, distingue culpabilidade, de responsabilidade coletiva e responsabilidade individual. Esse apontamento tem o sentido de mostrar que culpa, responsabilidade individual e coletiva apresentam diferentes aspectos, todos dignos de atenção.

Hannah Arendt não negligenciava a atribuição de culpabilidade. Ao contrário, a autora faz uma distinção entre os líderes do movimento totalitário e a massa burocrática, ambos dotados de responsabilidade. Arendt está tão somente atentando para a ideologia criada pelo Terceiro Reich, envolvendo a massa burocrática como um todo, e não, excluindo culpabilidade. Em 1945, Arendt já havia ressaltado que a opinião amplamente difundida de que todos são culpados é profundamente danosa, pois “onde todos são culpados, ninguém, em última instância, pode ser julgado”. Arendt também discorda da noção de cog-theory [impossibilidade de atribuir culpa e responsabilidades individuais a funcionários que atuaram como peças de engrenagem], o fato da grande

massa participante ocupar o papel apenas de peças, por menor que sejam, na engrenagem do sistema nazista como um todo, não implica escusa às atrocidades cometidas, ou seja, não exclui responsabilidade. A questão acerca daqueles que aderiram ao regime está repleta de implicações quanto a capacidade de discernimento, isto é, à capacidade de pensar, e à moralidade; ao mesmo tempo em que analisa a responsabilidade, a autora aponta indicadores de como a capacidade de pensar pode evitar que se cometa erros pelo menos em se tratando das chamadas “situações-limite”. (ASSY, 2001, p. 141)

No contexto dos eventos referentes ao totalitarismo, mais uma vez se faz presente a alienação do mundo moderno. O esvaziamento do mundo representado pela introspecção, pela saída do mundo em direção à esfera privada, e a incapacidade de pensar. Dessa forma, para impedir que os eventos brutais do nazismo venham a se repetir, o mundo precisa ser novamente povoado, a esfera da ação atualizada, e a capacidade de pensar desenvolvida.

O pensamento ao qual Arendt se refere, como possibilidade de evitar que eventos totalitários como o horror nazista, se repitam é o pensamento que não ambicione determinar regras, mas que possibilite atentar para as experiências e, nesse sentido, abolir pretensões dogmáticas, um pensar que exige um diálogo interno sem a necessidade de desenvolver conhecimentos, habilidades e competências visando melhorar o desempenho nas atividades da fabricação, da produção e do consumo.⁴⁷ O pensamento que interessa para Arendt como possibilidade de se evitar novas edições do nazismo é inútil para determinar o agir, para aplicar ou desenvolver conhecimentos técnicos, mas é o que permite parar e se perguntar sobre o sentido das coisas e das ações. É o pensamento reflexivo que interessa a Arendt, o pensamento que levou Sócrates a concluir que é melhor sofrer o mal do que o cometer ou, ainda, que é “melhor estar em desavença com o mundo inteiro do que, sendo Uma Só, estar em desavença comigo mesma”. É na perspectiva socrática que Arendt reflete sobre a condição de estarmos em nossa própria companhia quando pensamos, quando somos capazes de um diálogo íntimo. É essa possibilidade de diálogo íntimo do pensamento que não permite o completo isolamento.

⁴⁷ O pensamento, assim como o querer e o julgar são atividades do espírito. O pensamento nos permite refletir sobre aquilo que está ausente. O querer é a faculdade que nos impulsiona para iniciar algo novo e o julgar é o que permite distinguir o certo do errado, o belo do feio. O julgamento, assim como, o querer estão relacionados ao que se faz presente. O pensar, nessa especificidade indicada por Arendt, não se confunde com o raciocínio e com a lógica e, portanto, não é o pensamento como processo cognitivo ou uma inteligência prática tendo em vista um “saber fazer”.

No *Górgias*, existe apenas uma referência curta ao que constitui esse relacionamento entre o Eu (I) e o Si Mesmo (self), entre mim e mim mesma. Assim volto-me para outro diálogo, o *Teeteto*, o diálogo sobre o conhecimento, em que Sócrates apresenta uma exposição clara sobre a questão. Ele deseja explicar o que entende por *dianoesthai*, pensar uma questão até esclarecê-la, e diz: “Eu chamo a isso um discurso que o espírito trava consigo mesmo sobre qualquer assunto que esteja considerando. [...] Parece-me que isso não passa de *dianoesthai*, falar de alguma coisa até esclarecê-la, com a ressalva de que o espírito faz as perguntas a si mesmo e as responde, dizendo-se sim ou não. Assim ele chega ao limite em que as coisas devem ser decididas [...] Decidir e formar uma opinião é o que chamo de discurso, e a própria opinião é para mim uma afirmação falada, pronunciada não para outra pessoa e em voz alta, mas silenciosamente para si mesmo”. E encontramos a mesma descrição em palavras quase idênticas no *Sofista*: o pensamento e a afirmação falada são a mesma coisa, exceto que o pensamento é um diálogo travado pelo espírito consigo mesmo sem som, e a opinião é o fim desse diálogo. (ARENDDT, 2004, p. 155-156)

Nesse sentido, a atividade de pensar quando se estabelece esse diálogo, não é uma atividade solitária, pois há o outro dentro de mim que possibilita o diálogo “dois em um”. Na perspectiva de Arendt, a figura de Sócrates, diferente de Platão e de Aristóteles, não estabelece obstáculos para a relação entre política e filosofia e, nesse sentido, Sócrates é exemplar nesses tempos modernos, pois incitava os cidadãos a repensar as suas convicções sobre temas que perpassam a vida na *polis*.

[...] Para Sócrates, como para seus concidadãos, a *doxa* era a formulação em discurso de *dokei moi*, ou seja, “aquilo que me parece”. O objetivo dessa *doxa* não era o que Aristóteles chamava de *eikos*, o provável, as muitas *verisimilia* (por oposição a *unum verum*, verdade única, por uma lado, e às *falsa infinita*, infinitas verdades por outro), mas a compreensão do mundo “tal como ele se me revela”. Não era, portanto, fantasia subjetiva e arbitrariedade, mas tampouco algo absoluto e válido para todos. A suposição é a de que o mundo se revela de maneira diferente aos homens segundo a posição ocupada por cada um; e que a “mesmice” do mundo, seu caráter comum [...] ou “objetividade” (como diríamos desde o ponto de vista subjetivo da filosofia moderna), reside no fato de que o mesmo mundo se revela a todos e, apesar de todas as diferenças entre os homens e suas posições no mundo - e consequentemente suas *doxai* (opiniões) -, “tanto eu quanto você somos humanos.” (ARENDDT, 2008, p.55-56)

Dessa forma, perder a capacidade de pensar, de estabelecer um diálogo consigo mesmo e de expor as suas opiniões revela isolamento em relação ao mundo e em relação a si próprio. Nessa situação não há obstáculos internos e a “voz da consciência” não se faz ouvir e, dessa forma, aqueles que perderam a capacidade de pensar são capazes de fazer qualquer coisa, pois, pela falta de pensamento, de diálogo consigo mesmo, aqueles que não estabelecem um diálogo interno tornam-se permeáveis a toda

demanda externa. O pensar, dessa forma, se colocaria como um obstáculo para a banalidade do mal, pois o mal banal não conhece a profundidade que é própria do pensamento.

O pensamento crítico, inimigo do dogmatismo, poderia deter o avanço daqueles que se colocaram como “dentes da engrenagem” e participantes dos processos de extermínio. Segundo Arendt (2004), a ausência de um pensar fundado numa dinâmica de perguntas, respostas e reflexão poderia evitar o estabelecimento de um sistema em que homens se comportem e se coloquem numa disposição tal que sejam considerados dentes de engrenagem.⁴⁸

[...] Quando descrevemos um sistema político – seu funcionamento, as relações entre os vários ramos de governo, o funcionamento das imensas maquinarias burocráticas, das quais fazem parte os canais de comando e, como as forças civis, militares e policiais estão interligados, para mencionar apenas as características notáveis – é inevitável falarmos de todas as pessoas usadas pelo sistema em termos de dentes da engrenagem e rodas que mantêm a administração em andamento. Cada dente da engrenagem, isto é, cada pessoa, deve ser descartável sem mudar o sistema, uma pressuposição subjacente a todas as burocracias, a todo serviço público e a todas as funções propriamente ditas. Esse ponto de vista é o da ciência política, e se acusarmos, ou antes, avaliarmos nessa estrutura de referência, falamos de bons e maus sistemas, e nossos critérios são a liberdade, a felicidade ou o grau de participação dos cidadãos, mas a questão da responsabilidade pessoal daqueles que controlam toda a engrenagem é uma questão marginal. Nesse ponto, é realmente verdade o que todos os réus nos julgamentos do pós-guerra disseram para se desculpar: se eu não tivesse feito isso, outra pessoa poderia ter feito e faria. (ARENDR, 2004, p. 91-92)

Dessa forma, nas relações de mando e obediência numa estrutura profundamente hierarquizada, a ordem sempre vem de algum lugar que não é atingível pelos servidores ou funcionários, as ordens sempre vem de fora, exige-se daquele que está imediatamente na posição de obediência algo que lhe foi ordenado seja por um governo, seja por um sistema e por isso, a responsabilidade pessoal se perde na massa burocrática

⁴⁸ Segundo as definições de mecânica, engrenagens são elementos rígidos utilizados na transmissão de movimentos rotativos entre eixos. Consistem basicamente de dois cilindros nos quais são fabricados dentes. A transmissão se dá através do contato entre os dentes. Como são elementos rígidos, a transmissão deve atender a algumas características especiais sendo que a principal é que não haja qualquer diferença de velocidades entre pontos em contato quando da transmissão do movimento. Eventuais diferenças fariam com que houvesse perda do contato ou o travamento.

de funcionários e hierarquias. A condição de “descartável” parecia uma justificativa viável para os participantes do sistema, mas a condição de dentes da engrenagem não pode impedir que fossem culpados e responsáveis pelo extermínio. Essa argumentação, entretanto, revela a face de um sistema que na transferência de responsabilidade desumaniza todos aqueles que participaram de uma forma ou de outra das atrocidades nazistas.

Em todo sistema burocrático, a transferência de responsabilidade é uma questão de rotina diária, e se desejamos definir a burocracia em termos de ciência política, isto é como uma forma de governo – o mando dos cargos, em oposição ao mando de homens, de um único homem, de poucos ou de muitos -, a burocracia é infelizmente o mando de ninguém e, por essa mesma razão, talvez a forma menos humana e mais cruel de governo. (ARENDDT, 2004, p. 93-94)

Arendt, ao abordar a responsabilidade pessoal recorda, diante dos fatos decorrentes do nazismo, aqueles que escolheram o “mal menor”, justificando a escolha em relação a um “mal maior” - maior ou menor, escolheram o mal.

Politicamente, a fraqueza do argumento sempre foi que aqueles que escolheram o mal menor esqueceram muito rapidamente que escolheram o mal [...] A aceitação de males menores é conscientemente usada para condicionar os funcionários do governo, bem como a população em geral, a aceitação do mal em si mesmo. Para dar apenas um dentre muitos exemplos: a exterminação dos judeus foi precedida por uma sequência muito gradual de medidas antijudaicas, cada uma das quais foi aceita com o argumento de que a recusa em cooperar pioraria ainda mais a situação – até que se atingiu um estágio em que nada pior poderia possivelmente ter acontecido. O fato de que nesse estágio o argumento não tenha sido abandonado e que sobrevive até hoje, quando a sua falácia se tornou tão gritantemente óbvia – na discussão da peça de Hochhuth, escutamos mais uma vez que um protesto do Vaticano sob qualquer forma teria apenas piorado a situação!- é bastante surpreendente. Vemos nesse ponto que a mente humana não está disposta a enfrentar realidades que, de uma ou de outra maneira, contradizem totalmente a sua estrutura de referência. Infelizmente, parece muito mais fácil condicionar o comportamento humano e fazer as pessoas se portarem da maneira mais inesperada e abominável do que convencer alguém a aprender com a experiência, como diz o ditado; isto é, começar a pensar e julgar em vez de aplicar categorias e fórmulas que estão profundamente arraigadas em nossa mente, mas cuja base de experiência foi esquecida a muito tempo, e cuja plausibilidade reside antes na coerência intelectual do que na adequação a acontecimentos reais. (ARENDDT, 2004, p. 99-100)

A partir dessa passagem, Arendt explicita as condições em que a escolha do mal

se efetiva. A aceitação do mal menor e, portanto, do mal, passa pela diminuição do aprendizado advindo da experiência em nome da valorização da chamada coerência intelectual⁴⁹, advinda de uma estrutura lógica que está para além dos acontecimentos, da realidade. A validade da coerência intelectual é condição fundamental para o conhecimento científico/matemático, mas não pode se converter numa exigência para as questões da ética e da moral no que se refere a acontecimentos reais.

Segundo Arendt (2004), o conhecimento moral e o conhecimento matemático científico têm valores distintos e promovem condições diferentes de certeza. Os pressupostos éticos sofrem transformações no processo histórico e no espaço. Ou seja, não possuem validade universal e, dessa forma, não podem ter o mesmo estatuto das determinações biológicas ou as certezas matemáticas.

A adesão ao “mal menor” como se não houvesse outra escolha é uma demonstração do desmoronamento da moral. A defesa do “mal menor” relegou a ética e a moral à condição de um mero conjunto de costumes e convenções que poderiam ser trocadas a qualquer momento por qualquer motivo, de acordo com as conveniências privadas.⁵⁰ A ética e a moral perderam seus pressupostos de “algo mais”, tal como foram pensadas na tradição.

A perda dos conselhos da tradição, assim como a fragilidade dos preceitos morais do homem moderno que levaram a efetivação do nazismo na Alemanha, a elevada propensão a obedecer a ordens sem refletir nos remete à importância do pensar. Essa importância aparece nos escritos de Arendt sobre a responsabilidade.⁵¹ O pensar, ao qual Arendt se refere como uma espécie de “antídoto” ao mal banal (que se expressa na falta de motivação, de uma raiz, que minimamente explica o assassinato em massa ocorrido na Alemanha nazista), se distingue da introspecção cartesiana, pois não se trata de um pensar que duvida do mundo e por isso nos retira do deste, mas um pensar que se volta para o mundo sem a necessidade de determinar regras de conduta, mas que critica e destitui as proposições morais da posição de dogma.

Entretanto, tomando como base as considerações sobre a banalidade do mal presente na figura de Eichmann, os educadores devem atentar para que a educação

⁴⁹ Entendemos por “coerência intelectual” a visão unitária e coerente tal como um projeto. Essa condição de coerência intelectual inviabilizaria a diversidade que seria submetida ao consenso inibidor das opiniões e da liberdade.

⁵⁰ Conforme ARENDT, **Responsabilidade e julgamento**, 2004, p. 118.

⁵¹ Referimos-nos, aqui, aos escritos presentes na obra de Hannah ARENDT **Responsabilidade e Julgamento**, 2004.

como esfera pré-política não perca de vista a esfera política. Nesse sentido, é importante destacar as condições em que a responsabilidade é possível. Segundo Arendt (2004), em condições extremas do domínio totalitário, a responsabilidade política já não seria possível, porque “somente aqueles que se retiraram completamente da vida pública e recusaram toda forma de responsabilidade política puderam evitar ser enredados em crimes políticos.” Ou seja, para assumir a responsabilidade pelo mundo só é possível quando se dispõe de algum de poder político, de alguma disposição para a manifestação pública das ideias, das opiniões. A responsabilidade pelo mundo deve ser garantida a partir de um estar no mundo e nele poder aparecer. Por outro lado, os professores não podem alienar-se da responsabilidade da escolha, sob pena de serem culpados por obedecer de forma condicionada. Nesse sentido, a autoridade fundada na responsabilidade não se refere a uma obrigação moralista, mas a uma exigência existencial manifesta no mundo público. Somente a existência no mundo, o amor ao mundo pode fomentar a responsabilidade pelo mundo. A responsabilidade pelo mundo nos remete à disposição para viver no mundo comum. É nesse contexto que a autoridade docente, como responsabilidade, deve ser atualizada, em relação ao pensar voltado para o espaço público, para vida comum. O sentido de promessa vinculado ao termo responsabilidade no contexto decente se apresenta como uma obrigação com as novas gerações e com o futuro do mundo. A responsabilidade de educadores nos coloca na posição de devedores que no futuro deverão quitar a sua dívida. No contexto do ofício docente, essa promessa tem o caráter político elevado da escolha.

Capítulo II

AS REPÚBLICAS MODERNAS: A “INVENÇÃO” E A “REINVENÇÃO” DOS PROFESSORES.

No mundo actual, altamente organizado como é, deparamo-nos com um novo problema. Toda a gente recebe algo que se designa por educação, algo que geralmente, é dado pelo Estado, algumas vezes também pelas Igrejas existentes. Na grande maioria dos casos o professor transforma-se então num servidor civil, obrigado a cumprir ordens de homens que não têm os seus conhecimentos, que não possuem qualquer experiência com a juventude e cuja única atitude face à educação é a de propagandistas. Nessas circunstâncias, não é fácil ver de que modo os professores podem cumprir as funções para que estão especialmente votados.

Bertrand Russell

“Formação para a cidadania” é uma das expressões mais utilizadas no discurso educacional corrente. Tal vínculo tem sentido, pois a educação, por transmitir os valores e as técnicas de produção e de comportamento, de fornecer valores de ordem moral e cognitiva, promove uma ideia de cidadania, de expectativa de liberdade, de direitos e deveres, ou seja, uma ideia de sociedade. A formação do cidadão tem sido apresentada como objetivo da escola – entretanto, cabe refletir sobre qual cidadania estamos promovendo ao anunciar que a instituição escolar deve fornecer valores e técnicas para as novas gerações – e como os professores se inserem nessa tarefa.

Diferentes contextos históricos e sociais promoveram distintas condições de cidadania. Entre os antigos, por exemplo, a cidadania não era a condição de todos os que habitavam as cidades – usufruir de cidadania era uma questão de distinção e tinha sentido político. A democracia ateniense, por exemplo, tinha como ponto central

instituir o diálogo público entre homens livres que dispunham de meios para viver sem a necessidade de se dedicar incessantemente ao trabalho. A cidadania se realizava no diálogo com vistas à instituição da esfera pública que deveria ser palco de debates tendo em vista a melhor forma de ordenar a cidade. Entretanto, antes do advento da democracia outros valores permeavam a vida pública, aqueles ligados à aristocracia que visavam o homem integral, harmônico na conduta e no comportamento interior e exterior, obra de uma disciplina consciente tendo em vista um ideal.

A *areté* de matriz aristocrática era marcada pela forma distinta de empenhar a inteligência, a força, a agilidade e a coragem.⁵² Os atos de heroísmo próprios da nobreza exigiam força física e o emprego valoroso e incomum dessa força. O homem ideal, nesse sentido, apresenta um ânimo natural para grandes realizações e a educação, uma forma de lapidar, de refinar o que, se entendia, já estava presente na disposição natural de indivíduos de alta estirpe.

Obras como a *Ilíada* e a *Odisséia* trazem elementos dessa *areté*⁵³ - desse ideal heróico incomum. A força física e a habilidade, assim como o senso de dever frente ao ideal estabelecido, estavam intrinsecamente ligadas à soberania do espírito pelo uso correto das palavras. “(...) é o velho Fênix, educador de Aquiles, o herói protótipo dos gregos, quem exprime este ideal. Numa hora decisiva, Fênix recorda ao jovem o fim para que foi educado: *Para ambas as coisas: proferir palavras e realizar ações*” (JAEGER, 2010, p. 30).⁵⁴

A vida democrática entre os atenienses, entretanto, exigia um homem civil, urbano, que deveria argumentar e não se curvar à perspectiva de uma “essência” aristocrática. A formação, nesse sentido, deveria superar a ideia de uma disposição natural herdada pelo sangue ou por uma ascendência divina e se fundamentar na

⁵² Areté é a excelência do corpo, da alma e da inteligência. É um conjunto de valores que forma um ideal de excelência humana e que, dessa forma, orienta a educação e ao mesmo tempo as instituições sociais no sentido de que elas promovam a realização desse ideal.

⁵³ Os grandes poetas antigos eram considerados os primeiros educadores da Grécia, pois traziam nas histórias os principais desafios e feitos dos heróis de deuses que pelos exemplos tinham o sentido de conferir certa unidade aos gregos.

⁵⁴ As palavras pronunciam as histórias e manifestam a memória de acontecimentos que merecem ser ditos e repetidos com o intuito de manter a memória dos acontecimentos. Memória que dá legitimidade à descendência e é o que dá significado para situações presentes. Segundo Gagnebin (2006), a volta de Ulisses para Ítaca é uma luta para manter a memória e as histórias. O encontro de Ulisses com os lotófagos (Odisséia – canto IX) mostra esse apreço pela palavra e pela memória: “Este episódio indica desde o início o, que a luta de Ulisses para voltar para Ítaca é, antes de tudo, uma luta para manter a memória e, portanto, para manter a palavra, as histórias, os cantos que ajudam os homens a se lembrarem do passado e, também a não se esquecerem do futuro”. (GAGNEBIN, 2006, p. 15)

igualdade.⁵⁵ Surge, dessa forma, uma nova *areté* e uma nova demanda para a formação do cidadão que deveria viver conforme os valores democráticos de participação na esfera pública e, por isso, de responsabilidade acerca da vida na *polis*.

A nova condição histórica implicava em novas demandas para a educação. A abordagem deveria ser a do desenvolvimento da capacidade de conhecer para melhor participar, escolher e melhor julgar.

Qual é a nova *areté*? A formação do cidadão para a direção da *polis*. É política, ética e moral, isto é refere-se ao poder, ao caráter dos indivíduos e aos costumes sociopolíticos. A excelência não é mais a coragem do jovem guerreiro em busca da “bela morte”, mas é a virtude cívica, ou seja, o respeito às leis e a participação nas atividades políticas. Ora, qual o instrumento principal para a realização da virtude cívica? A palavra, pois é com ela que o cidadão participa da *Boulé* e da *Ekklésia*, é por meio dela que, na praça do mercado, a *ágora*, ele se informa dos acontecimentos, ouve opiniões, as discute para formar a sua própria, preparando-se para falar e deliberar nas assembléias. Na nova *paidéia*, o ideal de excelência e mérito é o bom orador. (CHAUI, 2002, 157-158)

Nesse sentido, as palavras de Fênix que alertava Aquiles para a necessidade de saber agir e saber proferir discursos poderia ser retomada, não como uma exortação para um indivíduo especial, um descendente dos deuses, mas para o conjunto dos cidadãos. Todos deveriam ter uma formação para bem falar, julgar e proceder.

Os chamados sofistas foram personagens fundamentais na efetivação do ideal de formação democrática dos cidadãos. Mestres na arte de ensinar “manobras” com as palavras eram professores que ensinavam técnicas úteis para a prática argumentativa, fundamental na sociedade democrática ateniense. Entretanto, seus ensinamentos descontentavam tanto os aristocratas quanto os filósofos socráticos.

Qual a crítica dos oligarcas aristocráticos? Ser cidadão, diziam eles, é algo que se é por natureza, a virtude cívica é inata (o ateniense é cidadão excelente por natureza) não se pode ensinar a ninguém ser cidadão. Os sofistas,

⁵⁵ O princípio da política é a ordem social que não está fundada nem na natureza, nem na lei divina, mas numa igualdade que permite aos homens se reconhecerem como homens. Nesse sentido, a democracia ateniense procura realizar o sentido da política no sentido em que todos os cidadãos tem direito a palavra na assembléia. “[...] a ordem natural dos reis pastores, dos senhores de guerra ou das pessoas de posse é interrompida por uma liberdade que vem atualizar a igualdade”. Se a ordem social exige um entendimento comum entre os que mandam e os que obedecem, ou seja, uma igualdade fundada numa “racionalidade compartilhada”, os códigos e as regras devem ser compartilhadas pelos iguais. Dessa forma, a desigualdade manifesta entre os que mandam e os que obedecem só é possível pela igualdade. “existe política quando pela lógica supostamente natural da dominação perpassa o efeito dessa igualdade.” (Cf. RANCIERE, 1996, p. 31).

continuavam eles, eram estrangeiros e chegaram a Atenas desconhecendo a estirpe ática e os negócios da cidade e por isso imaginavam poder ensinar o que não se ensina. Na verdade, os aristocratas temiam que as outras classes sociais, tornando-se hábeis no manejo da palavra, pudessem dominar as assembléias, vencendo-os nas discussões que precediam e determinavam as votações, ou pudessem dominar os tribunais, obtendo do júri votos contrários aos interesses aristocráticos.

Qual a crítica dos socráticos? (...) recebendo dinheiro, o sofista perdia a liberdade de pensamento, sendo obrigado a conviver com quem quer que lhe pagasse e a ensinar o que lhe fosse exigido; mas a verdadeira sabedoria, julgava o grupo socrático, é algo que deve ser livremente compartilhado, e apenas entre amigos ou entre amantes, isto é entre iguais. (CHAUÍ, 2002, p. 162-163)

Os sofistas, para além das suas diferentes origens, traziam, pelas suas práticas na sociedade ateniense, questionamentos acerca da verdade absoluta e da determinação “natural” dos lugares sociais. Pelas suas diferentes origens e propósitos, os sofistas levantaram debates acerca da sua arte de ensinar.⁵⁶ Questões sobre a finalidade do ensino e sobre os métodos mais apropriados para desenvolver a argumentação repercutiram nas determinações sobre a utilidade da formação para o uso palavra, para a constituição de uma comunidade política nos moldes democráticos em que o convencimento é de fundamental importância. Nesse sentido, contribuíram para o entendimento da educação como a expressão consciente de um ideal de cidade e de cidadão. Dessa forma, a educação como estratégia fundamental para moldar a cidadania amplia a questão sobre a natureza humana que, agora, deve ser acrescida da perspectiva do modo de vida que pode satisfazer a condição humana. Ou seja, a educação (pela via dos sofistas) compactua com a política, com o modo democrático de conduzir a vida na cidade em que “qualquer sapateiro ou ferreiro possa levantar-se para dar sua opinião sobre a maneira de conduzir navios ou construir fortificações e mais ainda, sobre a maneira mais justa ou injusta de usá-los para o bem comum” (RANCIÈRE, 1996, p. 30).

A crítica de Platão aos sofistas trouxe considerações e implicações importantes acerca da relação entre educação e ética e sobre o que se pode esperar de uma educação em que os professores vendem seus saberes, pois ao se colocar um produto na praça devem seduzir o comprador ou se submeter ao “gosto do freguês”. Uma cidade que se baseia nesse tipo de educação – deduzimos, segundo a perspectiva platônica, ficaria

⁵⁶ Conforme JAEGER, 2010, p. 342 e 343.

submetida ao mundo das aparências, pois a formação dos cidadãos seria parcial – fundada em técnicas de sedução que estariam disponíveis para qualquer um que pudesse pagar.

Para Platão, os sofistas somente ensinavam quem pudesse pagá-los e, por isso, não estavam preocupados nem com a verdade, nem com a virtude. Segundo esse ponto de vista, ao vender seus conhecimentos, os sofistas não teriam condições de separar a verdade dos demais “produtos”, pois o compromisso desse tipo de educação não seria com a verdade e com as virtudes, mas com os compradores. Está posta nas considerações de Platão que aquele que se dedica à arte de educar não pode ser alguém que se assemelhe a um comerciante que usa a arte do discurso para convencer e manipular. O educador mostra as suas virtudes e competência moral no processo, com a sua autonomia de pensamento, a exemplo de Sócrates. A relação entre educação e ética e entre o educador e as virtudes veiculadas nos diálogos platônicos nos remete a questões atuais.⁵⁷

As considerações de Protágoras acerca da formação do bom cidadão indica que essa formação, empenhada por ele, não se pauta no desenvolvimento de uma técnica ou de um saber especializado, mas como uma virtude que conduz a fazer boas escolhas tanto na esfera do lar como na esfera pública.⁵⁸

Protágoras não afirma, portanto, ser capaz de ensinar um *saber especializado*, muito menos uma *téchne* política: a *eubouía*, a capacidade de bem decidir, corresponde ao que mais tarde Aristóteles definirá como *phronèsis*, não se baseia em uma ciência segura, em uma *téchne*, ou *epistéme*, mas é como uma sabedoria prática, ligada à deliberação. Assim, muito pelo contrário, propondo-se a ensinar a virtude, Protágoras tem por objetivo conduzir aqueles que o seguem a conquistar segura e plenamente a formação que deve ser comum ao cidadão. O ideal de virtude que, reunindo palavras e ações, era no passado a marca da excelência que distinguia os líderes aristocráticos, propunha-se na democracia, como virtude eminentemente política, isto é, relativa à própria *polis*. (VALLE, 2002, p. 224)

⁵⁷ Ainda que considerando as “incomensurabilidades” sociais e históricas dessa comparação, tendemos a pensar a crítica que Platão dirigiu aos sofistas como uma indicação de reflexão para a condição atual da docência, da relação do professor com a “verdade e com a virtude”, dos seus saberes e com a sua autonomia de pensamento, quando posto que no seu trabalho cotidiano, ensina o que o Estado (igrejas e empresas) lhes paga para ensinar.

⁵⁸ Protágoras, distingue-se dos demais sofistas e propõe, por um meio de um ensino voltado para uma cultura superior, desenvolver nos seus discípulos a capacidade de administrar a vida particular e bem se conduzir nos assuntos da vida pública. “[...] vindo ele, porém, estudar comigo, não se ocupará senão com o que se propuser a estudar, quando resolveu procurar-me. Essa disciplina é a prudência nas suas relações familiares, que o porá em condições de administrar do melhor modo sua própria casa e, nos negócios da cidade, o deixará mais do que apto para dirigi-los e para discorrer sobre eles” (PLATÃO: 318e-319a, 1980, p. 54)

Já em Roma, a organização da cidade nos moldes republicanos atendia a perspectiva de uma aristocracia camponesa. A partir desse ponto de vista, o bom cidadão respeita as tradições, sabe administrar a propriedade, é um soldado corajoso e participa dos negócios públicos usando a palavra.⁵⁹

O termo *res publica* significa coisa pública e institui uma condição jurídica e política para todos aqueles que vivem sob essa organização. Ou seja, a república envolve regras, deveres e direitos de solidariedade, inclusive para os governantes.

A cidadania romana estava pautada no interesse público. A ideia de *res publica* colocava em evidência os negócios públicos em conformidade com a lei e, nesse sentido, a república deveria ser a garantia de um mundo comum.

Se os povos forem detentores dos seus direitos, diz-se que não há nada melhor, de mais livre, de mais feliz, uma vez que são senhores das leis, dos julgamentos, da guerra, da paz, das alianças, da vida de cada um, dos haveres. Entende-se que é esta a que verdadeiramente se deve chamar república, isto é, governo do povo. (CÍCERO. A República I. 32-48. In: PEREIRA, p. 46)

O modo republicano de organizar a cidade, fundado numa aristocracia camponesa, valorizava os hábitos e costumes dessa classe formada por homens livres e dedicados ao cultivo da terra e da tradição. Nesse sentido, a educação do cidadão romano, estava voltada para a administração da propriedade, da família e da participação na vida militar e nos negócios públicos. Todos esses elementos forjaram uma educação pautada no exemplo de virtude dos pais, dos antepassados e dos heróis da cidade. Nos primeiros anos de vida a criança ficava sob os cuidados maternos e a partir dos sete anos os meninos passavam a ser responsabilidade paterna. O pai era o educador maior – era pelo pai que os jovens aprendiam a tratar dos negócios privados e públicos.

⁵⁹ A qualidade do exercício da cidadania como vida regrada na comunidade política dependia da condição econômica dos cidadãos. A instituição do censo tornava possível, por meio dos bens declarados, a observação da situação de cada cidadão e assim, as condições de participar da classe dos militares – para a qual era necessário um número mínimo de bens, a participação na vida militar assim como o exercício da oratória eram fundamentais para a participação na administração da vida pública. A oratória era tão importante que para o desenvolvimento dessa habilidade que eram contratados preceptores privados. Segundo Bignotto (2001), os humanistas não aceitavam e estranhavam o que Platão dizia dos sofistas, pois não podiam entender a vida política e a liberdade sem a participação nos debates próprios da vida republicana.

A educação, para eles, é antes de tudo a iniciação progressiva em todo um modo de vida tradicional. Desde que toma consciência, já por seus brinquedos, a criança esforça-se para imitar os gestos, o comportamento e o trabalho dos mais velhos [...]

Por volta dos dezesseis anos, a educação familiar terminava. Uma cerimônia solenizava essa fase: o adolescente abandonava sua toga bordada de púrpura e as outras insígnias da infância para vestir a toga viril. Incluía-se doravante entre os cidadãos; sua formação, entretanto, não estava concluída: antes de iniciar o serviço militar, consagrava normalmente um ano ao aprendizado da vida pública (MARROU, 1975, p. 360, 363-364)

O modo de vida tradicional da República romana estava pautado nas ações exemplares e em seus autores, portadores de autoridade. A autoridade do pai estava ancorada na autoridade dos antepassados porque trazia nas suas ações a sabedoria das obras dos antepassados – “mais tarde, quando existirem mestres, a ação destes será sempre considerada como mais ou menos assimiláveis à influência paterna”.⁶⁰ Assim, a autoridade do pai e dos mestres (na medida em que esses participavam da tarefa paterna) está pautada nas ações exemplares, e é essa autoridade que também é conferida aos heróis reconhecidamente virtuosos e aos grandes pensadores que contribuíram para a grandeza de Roma.

Incutir nos jovens os valores da tradição e o amor pela república exigia severidade. O rigor tinha o sentido de fortalecer o temperamento dos jovens para permanecerem fiéis à moral tradicional romana. Essa era a tarefa dos pais e posteriormente dos mestres.

Sob a influência da tradição e do espírito público, a república exige um severo senso de dever tendo em vista que para ocupar o mundo comum era necessário que se colocasse de lado o interesse individual em benefício do bem comum.

[...] Se há um tema que aparece constantemente quer nos pensadores republicanos de Roma, quer na obra de Montesquieu quando reestuda aquele Estado, é o da renúncia às vantagens privadas em favor do bem comum e da coisa pública – renúncia esta a que Montesquieu dá o nome de *vertu*, e que me parece adequado traduzir por abnegação. Trata-se, para o autor do *Espírito das Leis*, de uma qualidade anti-natural - dado que nossa natureza nos faria seguir as inclinações de nosso desejo para ter e ter mais - , construída por intensa educação. (RIBEIRO. In. BIGNOTTO (org.) 2000, p. 17-18)

⁶⁰ Henri MARROU. **História da Educação na Antiguidade**, 1975, p. 362.

No âmbito das tradições e da teoria política, a república se reporta à virtude que, como disposição, é construída pela educação na infância (educação oferecida pelos adultos – estes, para educar, devem estar seguros sobre a importância e os valores da vida republicana). Segundo Montesquieu, diferentes tipos de governo apresentam formas distintas de agregar o povo - o medo no despotismo, a honra nas monarquias, o patriotismo na república. A república não deve, dessa forma, estar fundada no medo ou em paixões, mas na construção de uma disposição de interesse público.

A educação numa sociedade republicana desempenharia, baseada no exemplo da tradição romana, destacada função política - ela deveria promover e resguardar a disposição patriótica que reprime a ambição particular e ao mesmo tempo em que eleva o sentimento de atender às leis.

No Governo Republicano é que se precisa de todo o poder da Educação.

O Temor dos Governos Despóticos nasce por si, em meio a ameaças e castigos; a Honra das Monarquias é favorecida pelas paixões, e por seu turno as favorece. Mas o patriotismo é uma renúncia a si mesmo, coisa sempre muito penosa.

Pode-se definir o Patriotismo - amor às leis e à Pátria.

[...]

Esse amor está particularmente ligado às Democracias. Só nelas o Governo é confiado a cada cidadão. Ora, o Governo é como tudo no mundo: para conservá-lo, é preciso amá-lo.

[...]

Tudo depende, pois de se estabelecer esse amor na República. E a Educação há de estar atenta em inspirá-lo. (MONTESQUIEU, 2008, p. 115)

No contexto da era moderna, instauram-se novas condições de liberdade a partir da libertação da opressão que afastava o povo da vida pública. As revoluções modernas promoveram a libertação dos indivíduos que, ao deixarem de ter obrigações de súditos, passaram a ter direitos que só podem ser expressos na esfera pública. Os súditos que estavam presos dentro de uma relação orgânica de sociedade onde a sua mobilidade só poderia ser expressa dentro de limites bem demarcados, ao passarem para a esfera da cidadania os, agora, cidadãos poderiam afirmar as suas diferenças individuais e buscar na esfera pública a liberdade. Dessa forma, é na era moderna que

podemos encontrar a universalização de valores, em especial da liberdade, que é só possível no âmbito da esfera pública.

[...] Se pensarmos nesta liberdade política em termos modernos, tentando compreender o que Condorcet e os homens das revoluções tinham em mente quando afirmavam que o fim da revolução era a liberdade e que o aparecimento da liberdade significava o princípio de uma história inteiramente nova. [...] Aqui o problema é que a revolução, tal como conhecemos na época moderna, sempre se preocupou tanto com a libertação como com a liberdade. E porque a libertação, cujos frutos são ausência de restrição e posse da <<faculdade de locomoção>>, é realmente uma condição de liberdade [...] é frequentemente muito difícil dizer onde termina o simples desejo de libertação, de estar livre da opressão, e onde começa o desejo da liberdade como modelo político de vida. A questão é que enquanto o primeiro, o desejo de estar livre da opressão podia ser satisfeito num governo monárquico [...] o último necessitava da formação, ou antes, de uma forma de descoberta de governo; exigia a constituição de uma república. (ARENDR, 2001, p. 36-37).

A república francesa, instaurada pela Revolução, apresentou uma novidade peculiar – a soberania popular, uma soberania que tirava do centro do poder, a tradição, o rei e o próprio Deus. O povo passa a ser o corpo político da nação. A partir daí, faz-se necessário que o povo esteja à altura desse novo começo republicano.

Nesse sentido, era necessário formar um novo espírito para o povo, um espírito livre da monarquia, da Igreja, das superstições, mas com o sentimento de pertencimento à organização republicana. Assim, tornou-se necessário formar o espírito pelas luzes da racionalidade científica com escolas, livros e professores, além da formação de um sentimento fraterno de pertencimento a República. Não se trata, portanto, de transmitir uma tradição, mas de inaugurar uma nova.

Diante da necessidade de se formar novos valores, de se empenhar recursos para a formação do povo, o novo corpo político, as propostas de educação pública ganharam destaque e suscitaram significativas disputas entre os remanescentes do movimento Iluminista e os representantes do novo regime posto pela Revolução.

Condorcet, pensador iluminista, defendia um ensino público, universal, gratuito e unificado, laico e autônomo. Segundo essa perspectiva somente o despertar da razão permitiria uma vida verdadeiramente republicana. Diante desse ponto de vista a instituição escolar republicana deveria manter distância dos dogmas revolucionários.

Atento aos perigos da nascente política de massas definida pelo voto popular e pelo discurso público, o último dos enciclopedistas opõe-se a toda espécie de educação cívica que tenha por fim estimular o amor incondicional às leis pátrias, dando primazia à informação e demonstração racional e científica, aptas a instrumentar o aluno na análise dos fatos e a decodificar os engodos do discurso arquitetado para seduzir o coração e submeter a vontade. O ensino assume um papel primordial na construção de um espaço público no qual o voto esclarecido e a participação autônoma e criteriosa dos cidadãos comuns na administração garantam a "boa vida" comum, impedindo que os recursos retóricos dos demagogos e as habilidades executivas dos "competentes" sejam novas fontes de institucionalização e planejamento do domínio. Para realizar tal tarefa, o processo educacional articula-se em duas dimensões: no espaço, atingindo todos os membros da república, e no tempo, garantindo o progressivo aperfeiçoamento dos "espíritos humanos", ao propiciar-lhes os meios para submeter todas as verdades estabelecidas, inclusive aquelas consagradas pela ciência e pela filosofia, ou cristalizadas nas constituições nacionais, "ao livre exame das sucessivas gerações sempre mais esclarecidas". (PIOZZI, 2007, p. 721-722)

Por outro lado, os jacobinos formularam uma proposta de que a escola primária, controlada pelo Estado, além de ser obrigatória para todos, deveria promover, por meio de um tratamento simples e uniforme, um homem novo, mais acostumado com a igualdade e com a supremacia do bem comum. Segundo a "ala" mais radical da Revolução, somente uma posição mais rígida em relação à educação das crianças promoveria a necessária virtude republicana. Segundo Piozzi, essa posição encontrou respaldo na oposição que Rousseau estabelece entre a virtude e os costumes da vida moderna.

[...] A oposição radical, enucleadora da narração histórica do filósofo genebrino, entre as sociedades que vivem sob o signo da "virtude" e aquelas orientadas pelas "ciências e artes", cristaliza-se no contraste entre a cidade ética antiga e a metrópole moderna.

Em Esparta e na Roma republicana, o duro trabalho agrícola e a permanente atividade física exigida pelo treino militar preparam o corpo e a alma dos cidadãos a cumprir de forma operosa e transparente seus deveres no âmbito da produção social e da vida cívica. Nos centros da civilização moderna, já anunciados, no mundo antigo, pelo florescimento intelectual e artístico de Atenas, e enormemente desenvolvidos e multiplicados na Europa com o "renascimento" e expansão sem precedentes da pesquisa científica e das belas artes, desde os séculos xv e xvi, a luta dos interesses privados, levada ao paradoxo pela disputa de bens materiais e simbólicos cada vez mais numerosos e variados, tende a suprimir toda forma cooperativa de vida social, instalando o conflito permanente na esfera pública, ordenada pelos mais fortes e astutos. Enquanto os "philosophes" identificam nas "ciências e artes" e em sua apropriação universal a força primordial para combater o "espírito mercantil" e os males sociais e morais por ele gerados, na avaliação de Rousseau o progresso das luzes, impulsionado por paixões egoístas e necessidades artificiais, contribui para fazê-las crescer desmesuradamente: a eloquência nasce da ambição e a nutre, tornando-se fonte de domínio e manipulação; a geometria, para Diderot necessária ao desenvolvimento da capacidade lógica, brota da avidez e da avareza, tornando-se auxiliar no

ordenamento das relações baseadas no cálculo egoísta. Mesmo as áreas do saber surgidas para corrigir os vícios da civilização crescem na mesma proporção dos males que pretendem combater, alimentando-se deles. A medicina, a jurisprudência e a filosofia moral constituem exemplos típicos deste círculo vicioso, expandindo-se indefinidamente à medida que crimes, doenças e erros se multiplicam. (PIOZZI, 2007, p. 723-724)

A formação do espírito do povo passa a ser, dessa forma, um campo de disputas. A discussão sobre a forma mais adequada e eficaz para a materialização dos ideais da Revolução, que deve estar fundada na liberdade de agir de modo a privilegiar o bem comum. Na convicção de que o recomeço deve ser republicano, os dois grandes partidos (jacobino e girondino) concordam que a questão posta para a formação do cidadão republicano passava pela educação, somente ela poderia forjar um novo espírito para o povo – um espírito que tivesse condições de abandonar as velhas crenças e hábitos da tradição pela nova forma de ser e agir na vida social.⁶¹ Nesse sentido, podemos observar, nas propostas de educação para o povo, a renovação da fé no poder da educação em formar o caráter e a alma do povo. Somente a educação poderia dar permanência e universalização para a nova organização política.⁶²

Esta nova formação exigia uma ação primordial – a unificação da língua falada e somente a escola estendida para todos poderia dar conta de tal missão. A unificação da língua teria a finalidade de promover a ideia de nação republicana. A adoção de uma só língua orientaria de forma eficaz os recém-cidadãos republicanos nos novos códigos de comportamento próprios da vida republicana.

[...] era premente a organização de um sistema capaz de consolidar os novos referenciais da vida nacional. Ora, aos olhos dos contemporâneos, o projeto de identificação popular passaria, antes de tudo, pela unidade lingüística. Segundo parecer de Hobsbawm, à época da Revolução, insiste-se na adoção da língua francesa como condição de uniformidade, até para viabilizar a cidadania e assegurar a demarcação de fronteiras. Em estudo sobre um inventário da mitologia da identidade nacional, Hobsbawm afirma que em 1789 o *patois* imperava na França para no mínimo 50% dos franceses, que desconheciam a língua oficial. Dos outros apenas 12% tinham pleno domínio do código lingüístico erudito. Os franceses, no entanto desejavam “inventar

⁶¹ Segundo Carlota BOTO, a educação entre os revolucionários nem sempre passava pela escola. Os ideais de liberdade e o espírito revolucionário, de certa forma, segundo o entendimento de alguns poucos, ia numa linha oposta ao sistema formalizado do tipo escolar. Nesse sentido, as assembleias populares, assim como a prática revolucionária seria o suficiente para a aprendizagem do que é realmente necessário para essa nova condição do povo francês.

⁶² A educação, dessa forma, seria pelos exemplos da Atenas democrática, das propostas iluministas e dos revolucionários fundamental para organizar e forjar um ideal de identidade nacional.

tradições”. Nada melhor que a língua para alicerçar os novos registros da coesão e lealdade cívicas. (BOTO, 1996, p. 97-98)

A república laica exige ao mesmo tempo neutralidade religiosa e definição política e, nesse sentido, a educação moderna deveria ser promovida e administrada pelo Estado republicano (da mesma forma que a educação do cristão estava entre os encargos dos padres da Igreja).⁶³ Assim, cabe ao Estado selecionar os conteúdos, os materiais e recrutar professores republicanos tendo em vista formar cidadãos. Entretanto, para além da formação espiritual, era necessário promover o suprimento das necessidades básicas para a manutenção da vida material.

Dessa forma, não foi possível para os revolucionários empenharem-se em uma única frente, a nova perspectiva de liberdade política teve que ceder espaços para a demanda das massas pela melhoria da vida privada, o que promoveu algumas mudanças na determinação do estado revolucionário que passa a buscar meios de assistência para o povo carente.

A pobreza é mais do que privação, é um estado de constante necessidade e de miséria aguda cuja ignomínia consiste na sua força desumanizadora; a pobreza é abjeta porque coloca os homens sob a ditadura absoluta dos seus corpos, isto é, sob a ditadura absoluta da necessidade [...]. Era sob a lei desta necessidade que a multidão se precipitava para auxiliar a Revolução Francesa, que a inspirou, a empurrou para frente e eventualmente a conduziu à ruína, porque esta era a multidão dos pobres. Quando eles apareceram na cena política, a necessidade apareceu com eles, e o resultado foi que a força do antigo regime se tornou impotente e a nova república nasceu morta; a liberdade teve que se render à necessidade, à urgência do processo da própria vida. (ARENDETT, 2001, p. 72-73)

A ampliação das exigências para a satisfação das necessidades individuais, assim como a gradual tendência para a elevação do consumo significou, de maneira geral, um crescente desinteresse pelo mundo político. Para os liberais do século XIX, a decadência da participação dos cidadãos nas discussões políticas significava a emergência de um novo tipo de liberdade e a necessidade de afirmação da sociedade

⁶³ Dessa forma, a educação pública, participa, nesse primeiro momento, do processo de expropriação efetivado a partir da era moderna. Se de um lado, as pessoas são desapropriadas das suas terras, de outro, elas são desapropriadas das suas origens e experiências linguísticas com a perda de referência da língua com a reforma linguística, com a invenção de novas tradições e com a neutralização da vida religiosa.

“administrada”. Essa guinada para o indivíduo nas repúblicas modernas coloca em confronto duas liberdades – a liberdade dos antigos e a liberdade dos modernos.

A conferência pronunciada por Benjamin Constant em 1819, no Athénée Royal de Paris [...] “Da liberdade dos antigos comparada à dos modernos” Nela o termidoriano Constant, inimigo dos jacobinos mas também de Napoleão, atribuía os males da Revolução de 1789 à influência de filósofos como Mably e Rousseau, defensores de um tipo de liberdade que não mais se adaptaria aos tempos modernos. A liberdade por eles defendida, e adotada pelos jacobinos, era aquela que caracterizava as repúblicas antigas de Atenas, Roma e, especialmente, Esparta. Era a liberdade de participar coletivamente do governo, da soberania, era a liberdade de decidir na praça pública os negócios da república: era a liberdade do homem público. Em contraste a liberdade dos modernos, a que convinha aos novos tempos era a liberdade do homem privado [...] a liberdade moderna não exclui o direito de participação política, mas se faz agora pela representação e não pelo envolvimento direto. O desenvolvimento do comércio e da indústria não permitia mais, argumenta Constant, que as pessoas dispusessem de tempo para se dedicar a deliberar em praça pública, nem estavam nisso interessadas. Hoje, o que se busca é a felicidade pessoal, o interesse individual; a liberdade política tem por função garantir a liberdade civil. (CARVALHO, 1990, p. 17-18)

O aumento das dimensões da vida privada, a valorização da produção econômica tendo em vista a satisfação individual significou o rompimento com a perspectiva de renúncia proclamada pelo cidadão da antiga Roma na sua dedicação à vida pública. O cidadão moderno tem dificuldades em se sacrificar pelo bem público, a sua nova condição é de buscar a felicidade pessoal.

A liberdade moderna, nesse sentido, estava mais voltada para o indivíduo, para o “livre” desenvolvimento da subjetividade. A liberdade dos modernos, dessa forma, se dá em relação ao outro e em relação a uma não interferência do Estado na vida dos indivíduos. Essa perspectiva ganhou destaque nos teóricos da vida política e teve consequências na educação por meio de teorias educacionais voltadas para a existência particular, para o desenvolvimento de potencialidades individuais. Esse direcionamento para a subjetividade teve raízes no projeto Iluminista e encontrou “terreno fértil” na instauração das repúblicas modernas.

O acesso à cidadania moderna passa pelas conquistas de ordem econômica e, assim, o âmbito do consumo passa a ser determinante no ordenamento público e o exercício da liberdade passa pelo âmbito da administração e, tal como anunciou Constant, a cidadania moderna é uma cidadania da sociedade administrada. Dessa

forma, os valores republicanos pronunciados pela tradição não se fazem mais ecoar nas repúblicas modernas.

A escola como instituição moderna recebe como legado do mundo moderno a busca pelo aprimoramento da humanidade por meio do aperfeiçoamento das condições de exercício da vida pública e, ao mesmo tempo, pela produção de instrumentos que possibilitem a melhoria das condições da vida material. O aperfeiçoamento humano no que se refere a esses dois âmbitos da vida convergem para a busca de liberdade e autonomia. A questão que se coloca nesse ponto é: liberdade e autonomia em relação a quê? Liberdade e autonomia para a realização da vida privada, sem a necessidade de se ater aos problemas da vida pública, ou a liberdade e autonomia das necessidades da vida privada, para melhor viver o mundo público? No mundo contemporâneo, essas questões não se apresentam como um problema, pois são consideradas vias complementares, em especial para a escola. Na escola, o aperfeiçoamento humano no que se refere à liberdade e a autonomia está posto na qualidade de uma educação democrática e de qualidade. Essa qualificação da escola contemporânea, que encerra ideais de uma educação de qualidade e democrática, guarda diferentes posições acerca do sentido de liberdade que se espera desse aperfeiçoamento humano.⁶⁴

No contexto de uma educação de qualidade para a formação do cidadão, há uma clara ênfase na perspectiva econômica. O cidadão a ser formado é um cidadão produtivo.⁶⁵ A ênfase na perspectiva econômica e na produção de instrumentos visando

⁶⁴ Segundo Carvalho (2010), o estabelecimento de vínculos entre objetivos da educação escolar e o ideal de liberdade e autonomia estão presentes nos diferentes discursos educacionais. Essa presença, entretanto, longe de ser um acordo ou um consenso, guarda modos distintos de entender as finalidades da educação escolar. Para Azanha (1987) e Carvalho (2004), trata-se de uma “unanimidade de superfície”. Ainda, segundo Carvalho (2010), as teorias educacionais estão povoadas de termos e conceitos que possibilitam interpretações ambíguas e essas raramente são elucidadas, pois em geral, são utilizadas como forma de persuasão. Expressões como: “educação de qualidade”, “democratização do ensino”, “formação para a cidadania” tem o sentido de convencer sobre a necessidade de mudança no âmbito das práticas educacionais, mas não elucidam o ideal educativo. “[...] Pensemos a título de ilustração, nas questões implicadas no uso da expressão ‘educação de qualidade’” (CARVALHO, 2004). Também nesse caso se trata de uma reivindicação aparentemente unânime, pela qual os mais diversos segmentos sociais no Brasil se têm manifestado há décadas. Mesmo ignorando a variação histórica e se atendo a alguns agentes e instituições sociais contemporâneos, é pouco provável que, por exemplo, a Fiesp e a CUT, o Estado e a família, os professores e os responsáveis por políticas públicas tenham, todos, as mesmas expectativas quanto ao que poderia ser uma ‘educação de qualidade’. Algo análogo poderia ser dito sobre o que nos leva a adjetivar a ação educativa como detentora de “qualidade”, ou seja, com que práticas e resultados identificamos sua presença em uma e não em outra instituição. (CARVALHO, 2010, p. 842)

⁶⁵ No contexto da disputa política partidária, os discursos sempre giram em torno de questões de ordem econômica. Os debates são sempre direcionados para questões como: “aumento e/ou redução de impostos”, “melhoria das condições de trabalho” e/ou “flexibilização das leis trabalhistas”, “estabilidade de empregos” e/ou ‘aumento de salários’. No contexto educacional brasileiro encontramos essa perspectiva no documento intitulado Parâmetros Curriculares Nacionais que, ao se dirigir ao professor,

a melhoria da vida material tornou, conforme vimos no capítulo anterior, a razão basicamente instrumental. Uma razão organizadora do mundo de tal forma que o presente, momento em que a razão mostra-se melhor aparelhada para organizar o mundo, passa a ser o melhor momento e o passado não é nada mais um momento anterior ao presente, um momento que, em relação ao presente, apresenta-se como inacabado porque a razão ainda não atingiu o seu auge. O tempo presente é o melhor e, por isso, não parece razoável agir de outra maneira ou criticar o momento atual. Essa postura de consagração do presente, do mundo organizado segundo a razão instrumental não abre espaço para escolhas. Ao considerar o presente como o melhor momento, e que não há outra forma melhor do que o modo presente, a razão instrumental e o mundo administrado colocam barreiras para o novo. Dessa forma, o mundo administrado não pode ser renovado, mas constantemente acomodado. Essa condição do mundo moderno, da razão instrumental voltada para a administração do mundo e da mera adaptação, inviabiliza a manifestação da autoridade docente, pois limita as condições de escolha na mediação entre o velho e o novo no sentido de atualizar e resignificar o mundo.⁶⁶ Segundo Arendt (2005), a crise da autoridade na educação está intrinsecamente ligada com o rompimento com a tradição efetuado pelo homem moderno.

A crise da autoridade na educação guarda a mais estreita conexão com a crise da tradição, ou seja, com a crise de nossa atitude face ao âmbito do passado. É sobremodo difícil para o educador arcar com esse aspecto da crise moderna, pois é de seu ofício servir como mediador entre o velho e o novo, de tal modo que sua própria profissão lhe exige um respeito extraordinário pelo passado. Durante muitos séculos, isto é por todo período da civilização romano-cristã não foi necessário tomar consciência dessa qualidade particular de si próprio, pois a referência ante o passado era parte essencial da mentalidade romana, e isso não foi modificado ou extinto pelo cristianismo,

logo no primeiro parágrafo explicita o sentido da educação na sociedade contemporânea: “O papel fundamental da educação no desenvolvimento das pessoas e das sociedades amplia-se ainda mais no despertar do novo milênio e aponta para a necessidade de se construir uma escola voltada para a formação de cidadãos. Vivemos numa era marcada pela competição e pela excelência, em que progressos científicos e avanços tecnológicos definem exigências novas para os jovens que ingressarão no mundo do trabalho. Tal demanda impõe uma revisão dos currículos, que orientam o trabalho cotidianamente realizado pelos professores e especialistas em educação do nosso país”. (PCN – Introdução aos Parâmetros Curriculares, 1998, “Ao professor”).

⁶⁶ O “eterno presente” como perspectiva que se inicia na era moderna e que se consolida no mundo contemporâneo como um constante devir, como aceleração ininterrupta de novidades e ao mesmo tempo em que valoriza o efêmero, desvaloriza a experiência que, entendemos, tem a condição de ampliar a vida e a identidade. A valorização do efêmero, a falta de profundidade que permeia as relações do homem moderno, pautadas na produção e no consumo não tem condições de aquilatar o valor do passado, da memória e das diferentes experiências que compõe o mundo comum. Dessa forma, o professor, cuja autoridade está fundada na sua responsabilidade em apresentar e representar o mundo, não encontra meios para atuar com autoridade e, assim, não pode fazer cumprir a sua promessa.

mas apenas deslocado sobre fundamentos diferentes. (ARENDDT, 2005, 243-244)

A referência à tradição, à sua dimensão histórica, assim como a referência ao passado, é o que permite, no contexto da docência, expor os mais jovens a uma experiência com o mundo, um contato entre o passado e o presente, que num processo reflexivo atualiza o que já não é e o que se apresenta. Nesse sentido, na dimensão do ofício docente, o “extraordinário respeito ao passado” não pode ser confundido com uma nostalgia, nem buscar lições que possam ser dadas no tempo presente, mas para atualizar os eventos, pensar, refletir rompendo com o ideal de evolução. Dessa forma, o ofício do professor só pode ser realizado por alguém que, pela experiência, demonstra estar familiarizado com as coisas do mundo e pela formação docente, detém os saberes e os meios de realizar a integração dos mais jovens no mundo comum.

Os educadores representam as gerações já integradas nos valores sociais e se colocam em face do imaturo na atitude de conformá-los a estes. A idade significa pois, neste caso, condição de uma investidura por meio da qual a comunidade atribui a alguns membros especializados a tarefa de preparar crianças e adolescentes. Daí seu caráter por assim dizer simbólico - pois ela é o elemento pelo qual se pode reconhecer num educador a qualidade de representante da experiência sócio cultural que importa preservar e transmitir. (SOUZA, 1953, p. 14-15)

Dessa forma, a educação adquire o aspecto conservador. Conservar o mundo, as suas instituições preparando os mais jovens para renová-lo e é por essa renovação que o mundo é conservado – essa é a condição da educação escolar. É por esse motivo que não cabe ao professor determinar o novo, mas preparar os mais jovens para que de fato o novo possa emergir. E por não determinar o novo, mas tendo como finalidade prepará-lo, que o professor não carece de estar atualizado com as últimas determinações da ciência e da tecnologia que ainda são fugazes, mas precisa lidar com os saberes experimentados, já sedimentados no mundo. A responsabilidade dos professores está em apresentar o mundo para os jovens.

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. Embora certa qualificação, seja indispensável para a autoridade, a qualificação, por maior que seja, nunca engendra por si só autoridade. A qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste, porém a autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por esse mundo. Face a criança, é como se

ele fosse o representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo à criança: - Isso é o nosso mundo. (ARENDR, 2005, p. 239)

A autoridade dos professores está no reconhecimento por parte dos jovens e por parte de todos aqueles que confiaram aos professores a responsabilidade por apresentar o mundo para os recém-chegados. Entretanto, parece que esse reconhecimento público tem apresentado grave diminuição.

O mestre, herdeiro da tradição, dos antepassados e com conhecimentos suficientes para formar os mais jovens aos poucos perde seu estatuto. Segundo Adorno, essa perda de estatuto pode ser observada desde a Idade Média.⁶⁷ De fato, atualmente, temos nos deparado com a imagem de professores como pessoas comuns que exercem uma função submetida à massificação, ao aumento da violência urbana, ao esgotamento da escola e à precarização do salário e da formação.

Nesse contexto geral, não é difícil encontrar professores que expõem sentimentos de desvalorização, desmoralização, desrespeito e, sobretudo, desautorização. Já podemos encontrar um número significativo de pesquisas e obras que retratam essa condição de desgaste intelectual, social, cultural e econômico.

Hoje, os professores sentem desprestígio de sua condição docente e alguns relatam que se sentem até envergonhados quando têm de mencionar sua ocupação profissional e se vêem obrigados a justificar sua situação para não se sentirem inferiorizados socialmente diante do interlocutor. O mais grave é que o professor tem passado a se sentir constrangido diante de seus próprios alunos em sala de aula (PARO, 1995, p. 239-240)

⁶⁷ No artigo “Tabus acerca do magistério”, Adorno mostra que já na sociedade medieval podemos observar um alinhamento entre o professor e o escravo. Segundo as considerações de Adorno, o preceptor era considerado como um “lacaio um pouco diferenciado” - imagem do qual o professor seria herdeiro. Nessa perspectiva, Adorno coloca o professor na mesma linhagem do escriba e do escrivão e, assim, o menosprezo pelo professor teria raízes no mundo feudal em que o apreço pelos livros estava numa linha oposta à força física e as atitudes heróicas. No mundo moderno, o professor, a partir dos valores burgueses, se enquadra dentro de um grupo de funcionários permanentes com “pensão assegurada e se assemelham a verdadeiros animais de carga com vida regrada pelo relógio de ponto”. Entretanto, os professores não são os únicos funcionários regrados pela estabilidade de cargo e salário – nessa mesma situação temos os juízes e funcionários administrativos – a diferença está em que os funcionários administrativos e juízes têm poder e autoridade reconhecida pela sociedade e entre iguais enquanto os professores exercem autoridade e poder sobre crianças. Nesse sentido, “o poder dos professor é execrado porque só parodia o poder verdadeiro, que é admirado” (Conforme ADORNO, 1995, p.101-103). Vale destacar que, segundo Arendt, a partir da tradição romana – a autoridade só é possível em relações assimétricas, ou seja, não é a autoridade dos professores que é execrada, mas a autoridade mesma. O que se admira é o poder.

A entrada na sala de aula toma às vezes uma dezena de minutos. Eles ainda não estão sentados, mas enfim, “eles já entraram” [...] Há algumas velhas mesas de madeira despedaçadas, cobertas de pichações, com as quais os mais fracos têm de se contentar [...] Vinte minutos se passaram, a aula pode começar. Uma dezena de alunos não tem seu caderno de francês, os outros não têm nada, folhas e canetas circulam. [...] Raros são aqueles que fazem o exercício; a maioria abandona rapidamente e se levantam, apesar das exortações, para ir ver alguma coisa com o vizinho. Nada os leva a participar, nem o atrativo da nota, nem o interesse intelectual, nem o gosto pela competição. (BOURDIEU, 1997, p. 561-562)

Quando me vejo formado, sou um professor. Parecia ter feito a escolha errada, pois as pessoas que me cercavam não conseguiam ou não aceitavam o fato. Algumas até indagavam: “Por que não fez outra escolha? Esta parece não ter grandes lucros e reconhecimento social, ou seja, destaque”. Alguns até falavam: “Será difícil conseguir grandes ganhos e estabelecer-se com conforto razoável”. E outras, ainda: “Como você pensa em sustentar uma família com esse tipo de trabalho?” (trecho de depoimento de Daniel Munhoz. CATANI; BUENO E SOUSA, 2003, p. 113)

Entretanto não podemos estender essa condição para todos os professores – os docentes universitários gozam de um prestígio diferenciado em relação aos professores de outros níveis de ensino. Os professores universitários parecem ter um reconhecimento impossível para os professores da educação básica. A docência voltada para os ensinos primário e secundário parece estar sempre numa posição inferior na hierarquia da educação, tendo em vista que os saberes que foram desenvolvidos no exercício da docência da educação básica, na prática, não têm o mesmo *status* dos saberes acadêmicos vinculados à pesquisa, à autoria. Dessa forma, os saberes docentes da educação básica, adquiridos e exercidos no cotidiano, só são considerados válidos se passados pelo crivo da racionalidade acadêmica.

[...] Nesta medida, conforme percepção vigente, o professor, embora um acadêmico, não seria socialmente capaz; quase poderíamos dizer: trata-se de alguém que não é considerado um “senhor” [...]. Numa complementariedade peculiar parece encontrar-se inabalado o prestígio do professor universitário, apoiado inclusive em estatísticas. De um lado, o professor universitário como uma profissão de maior prestígio; de outro, o silencioso ódio em relação ao magistério de primeiro e segundo graus. [...] Na mesma ordem de questões situa-se a proibição do título de “professor”, negado na Alemanha pelos docentes universitários aos docentes do segundo grau [hoje os chamados de *Studienräte*, algo como “conselheiro de estudos”]. (ADORNO, 1995, p. 99)

O desprestígio do professor da educação básica pode ser observado também sob o ângulo da exigência de atendimento das metas e programas das instituições

educativas segundo a observação e adesão acrítica às tecnologias de ensino ou “criações pedagógicas” mais recentes.

Na esfera de uma sociedade planejada parece inevitável a busca por uma técnica de ensinar que possa unificar as práticas e os resultados. Nesse sentido, cabe lembrar que no advento da república brasileira, no seu ideal liberal de romper com o passado monárquico, escravagista e arcaico, por meio da educação dos jovens cidadãos, procurou-se soluções para que a formação docente e seus métodos de ensino encontrassem respaldo numa sociedade moderna, urbana, industrial e padronizada.

Lourenço Filho, por exemplo, em artigo de 1929 sobre a “Escola Nova”, apontava duas tendências principais na pedagogia moderna, referindo-se a uma delas como “taylorismo na escola”: abrangendo inovações ou sistemas que visam dar maior rendimento escolar do ponto de vista da organização das classes ou cursos, esta tendência encararia a escola “como a produção das modernas indústrias, que deve ser rápida, precisa, com perdas mínimas de energia e pessoal (CARVALHO, 1989, p. 62).

Os professores, nesse contexto, cuja nobre missão era preparar os cidadãos para a República, deveriam ter uma formação coerente com a expectativa de formar a alma republicana como se fabrica um produto.

[...]Assegurar sua homogeneidade ideológica era questão central nos debates promovidos pela ABE. Poder-se-ia propor, como foi o caso de Barbosa de Oliveira, que a Escola Normal passasse a ser criada, mantida e administrada pelo governo Federal, de modo a garantir que a formação do professor numa única orientação doutrinária e assegurasse o trabalho homogeneizador da escola primária. Ou poder-se-ia rejeitar tal proposta, como o fez a Segunda Conferência, tentando preservar a autonomia do estadual e aprovando a realização de um acordo entre os governos estaduais e Federal que assentasse um “plano de educação moral teórica e prática em todas as escolas normais brasileiras, integrando as mesmas finalidades humanas e nacionais (Anais da Segunda Conferência Nacional de Educação). O que importava era assegurar que “um espírito comum, um estado de ânimo nacional” impregnasse, pela ação desses “organizadores da alma popular”, o trabalho escolar. (CARVALHO, 1986, p. 62)⁶⁸

⁶⁸ A Associação Brasileira de Educação ABE, fundada em 1924, congregava homens da elite e intelectuais engajados na causa educacional. Essa Associação, a partir de 1927, começa a promover conferências nacionais e é uma das maiores difusoras do pensamento pedagógico europeu e norte americano.

Nessa perspectiva a educação, a partir dos ideais da República brasileira, passa a compor com um projeto de ordenação de ampla dimensão. Ou seja, a educação passa a ter o sentido de realizar um ideal já com resultado previsto, tal como numa fábrica, em que um produto arquitetado numa ideia deve ser materializado tal como o idealizado. Contrapondo-se a essa perspectiva, Azanha afirma que:

Não podemos trabalhar na escola como se trabalha na fábrica, porque na fábrica, seus propósitos são claros ao proprietário. Não é necessário que cada operário, cada trabalhador, de fato tenha o processo posto claro para si. É suficiente que o proprietário da empresa saiba para onde vai. Aos operários cabe apenas a execução. Mas até nas próprias empresas essa visão está sendo superada. (AZANHA, 1995, p. 26)

No entanto, a ampliação das vagas e diversificação cultural e social das crianças e jovens que frequentam as escolas tem se tornado terreno fértil para a busca de soluções, via pesquisa aplicada ou desenvolvimento de técnicas para a solução de problemas gerados por esse novo contexto. A ampliação de vagas e a diversidade das crianças e jovens que frequentam as escolas públicas acabaram por dar espaço para a perspectiva taylorista de educação. Isso significa que se recorta uma situação considerada problema, e, para essa situação, temos um conjunto de esforços voltados para uma solução pontual – ou seja, fragmenta-se a vida e as situações pelo que funciona e pelo que não funciona, segundo as expectativas da vida planejada que supostamente libera, conforme Constant, os indivíduos para a busca do interesse individual e da felicidade pessoal.

O esforço em se identificar e procurar soluções pontuais, a partir de pesquisas fundadas na racionalidade científica, promove a expectativa de que por meio da ciência se poderia promover a solução de problemas de forma generalizada (gerando novas técnicas de ensino reproduzíveis nas mais diferentes circunstâncias, como receitas). A essa perspectiva de promover um receituário fundado numa ciência soma-se o entendimento de que a ciência possibilitaria soluções práticas por meio de técnicas que decorreriam da sua atividade.

[...] Esta idéia do papel essencialmente instrumental da ciência vem exercendo seu fascínio pelo menos desde o século XVII, não apenas sobre o público leigo letrado como também sobre a grande maioria dos cientistas. Neste século, embora no meio intelectual mais sofisticado o cientificismo

seja uma visão declinante da ciência e até mesmo fora de moda, permaneceu viva em amplos círculos dessa mesma intelectualidade, a idéia de determinação direta e linear da tecnologia pela ciência [...]. Raros são os indivíduos, até mesmo dentre os cientistas, que possam imaginar outra forma de relacionamento entre ciência e tecnologia que não seja a de determinação unívoca desta por aquela num sentido simplificado de causa e efeito, ou ainda, de ciência como base do domínio da natureza. (AZANHA, 1992, p. 22-23)

A esfera educacional não escapou dessa pretensão e, como vimos, a partir da era moderna, tornou-se necessário o estabelecimento de novos parâmetros de educação da população. Esses parâmetros paulatinamente foram se adequando aos pressupostos da ciência ou da organização da sociedade efetivada a partir da elevação do *homo faber*.

A educação moderna visando adequar-se a práticas sociais modernas reconhecidas promoveu uma ciência da Educação, a pedagogia. A pedagogia como ciência da educação teria uma problemática específica e método próprio de investigação – o que a caracterizaria, segundo os padrões da ciência moderna, em uma ciência. O objeto de investigação da pedagogia seriam as práticas educativas de forma geral, ou seja, a pedagogia como ciência da educação demarcou o campo da educação de maneira ampla e, nesse sentido, seu campo de investigação seriam as práticas educativas empregadas no contexto das instituições escola, família e em outros contextos. Nesse sentido, a atividade do pedagogo está ligada a um amplo leque de práticas educativas e, por isso, seu trabalho difere da atividade profissional realizada pelo professor.

As novas ideias sobre a infância, sobre as fases do desenvolvimento infantil, abriram um significativo espaço para a formação do campo da educação e da introdução da psicologia como uma ciência habilitada a equipar o campo da educação de instrumentos para conhecer e proceder à formação dos indivíduos mais adequados para a vida na sociedade moderna. A psicanálise também encontrou campo fértil na pedagogia. No âmbito educacional, a psicanálise tinha o sentido de desvendar o desenvolvimento emocional das crianças e, assim, fazer aflorar as potencialidades individuais. A grande influência da psicologia e da psicanálise canalizaram as ações da pedagogia moderna para a alma dos educandos. Por esse foco, a pedagogia atende a demanda pela formação do caráter dos futuros cidadãos. Ao empreender esse esforço, a pedagogia moderna busca promover a conexão entre o espírito da criança com o tempo presente.

Dessa forma, a educação escolar passa a ser pautada pelas inovações

tecnológicas e científicas, assumindo a determinação moderna e a escola, coloca-se no contexto das exigências da modernidade, ou seja, planejando e atuando junto aos alunos a partir de indicações oriundas das ciências que contribuem para a efetivação da pedagogia como uma ciência da educação.

Antes de tudo, é a psicologia que vai oferecer as novidades para o aperfeiçoamento dos métodos de ensino. É a “psicologia experimental”, cujos “testes” começam a ser valorizados e divulgados para fazer frente à ausência de pesquisas, aos preconceitos, à tradição, à ignorância, ao irracionalismo. A psicologia na época interessada nos atos sensíveis, nas percepções, nas faculdades mentais, nos esquemas da inteligência, coloca à disposição dos professores elementos fundamentais para que entendam o “processo de conhecimento” e possam efetivar o ensino moderno (MORAES, 1997, p.21).

Além da psicanálise e da psicologia, a fisiologia e a sociologia tiveram grande influência e desenvolvimento nos contextos de atuação, tanto da saúde como da educação. Esses saberes, voltados para conhecer as formas de ser e viver dos indivíduos, foram priorizados pela educação com o intuito de entender os processos de aprendizagem e, neles, interferir buscando um caminho certo. Nesse sentido, a educação, por meio da pedagogia, busca abarcar o todo da formação nos seus aspectos intelectual, físico e moral de forma integrada. A formação do cidadão moderno deve ser integral – os hábitos, o caráter, a prática da vida social. Enfim, a educação a partir da pedagogia moderna passou a ter caráter totalizante. Esse caráter totalizante que visa à integração de uma formação que promove a conciliação, mesmo que superficial entre as diferentes disciplinas e áreas do conhecimento.

A redução das metodologias de ensino a um único método responde, por um lado, à totalização do conhecimento pretendido pela pedagogia, e por outro, à unidade matricial da produção de conhecimentos. Parece dizer que não há especificidade do método de ensino decorrente de um conteúdo de ensino e que todos os ramos do saber têm o mesmo tronco e raízes. A exploração exaustiva de similitudes entre as ciências reduz o conhecimento da realidade ao conhecimento de uma linguagem. Em que pese entender-se a idéia de realidade como uma construção e, portanto, como linguagem, não se pode esquecer que entre a realidade e a linguagem científica há uma distancia que problematiza a questão do conhecimento como linguagem. (MORAES, 1997, p. 41-42)

No contexto da administração da sociedade, da necessidade de modelos para planos de ação, os governos no que se refere à educação passaram a elaborar políticas educacionais, estruturando metas e programas, baseadas em teorias pedagógicas que por sua vez, muitas vezes se fizeram valer pela coerência e adequação a algum pressuposto da psicologia, sociologia e economia. As políticas educacionais, em geral, fundamentadas nas necessidades da sociedade moderna e amparadas pelas teorias da pedagogia moderna, acabaram por tornar os professores meros executores das teorias pedagógicas implantadas por meio de políticas educacionais. A determinação de uma teoria pedagógica via política educacional, não conhece os limites da realidade, sua implantação, como política educacional, atinge todas as unidades escolares, organizando o cotidiano a partir da determinação de conteúdos e práticas, independente da especificidade de cada escola.⁶⁹ Contrapondo-se, mais uma vez a essa visão tecnicista e instrumental que algumas teorias pedagógicas acabam assumindo, Azanha alega que:

Em primeiro lugar, ninguém poderá fazer pela escola aquilo que só ela pode fazer. Só a escola, com seu diretor, seu corpo docente, seus funcionários, suas associações de pais tem que examinar sua própria realidade específica e local; fazer um balanço das suas dificuldades e se organizar para vencê-las. Não há plano de melhorias empacotado por qualquer órgão que possa realmente alterar, substantivamente, a realidade de cada escola. (AZANHA, 1995, p. 24)

A partir da constatação de que a escola, para além das determinações dos órgãos públicos voltados para a educação e das diferentes perspectivas presentes nos “pacotes pedagógicos”, o grupo dos adultos, responsáveis pela educação escolar, diante da realidade apresentada deve pensar no sentido de refletir. Pensar com a experiência e a partir da experiência. Essa demanda pelo refletir a experiência de educação no âmbito da realidade escolar ainda não encontrou condição de se estabelecer. A educação escolar

⁶⁹ Essa condição nos remete ao ideal de sociedade planejada que determina o modo correto de ser: Segundo Chauí, “a regra da competência nos permite indagar: quem se julga competente para falar sobre educação, isto é, sobre a escola como forma de socialização? A resposta é óbvia: a burocracia estatal que por intermédio dos ministérios e das secretarias de educação, legisla, regulamenta e controla o trabalho pedagógico. Há, portanto, um discurso do poder que se pronuncia sobre a educação definindo seu sentido, finalidade, forma e conteúdo. Quem, portanto, está excluído do discurso educacional? Justamente aqueles que poderiam falar da educação enquanto experiência que é sua: os professores e os estudantes”. (CHAUI, 1980, 27)

como instituição da modernidade, sempre esteve exposta a determinação de se estabelecer uma técnica de ensinar, um saber fazer que possa ser disseminado e instituído como uma “arte universal”. Segundo Azanha (1995), a ideia de que é possível desenvolver um método capaz de ensinar tudo a todos tem origem em Comênio que inspirado nas propostas de nova organização do sistema de produção e na obra de Francis Bacon procurou renovar o “fazer educativo”.

Assim como, para Bacon, fazer ciência era essencialmente fruto da aplicação de um método, para Comênio ensinar era resultado da observância de uma metodologia. [...] Desde então nunca mais se abandonou a idéia de que seria possível elaborar um campo autônomo de conhecimentos e prescrições – didática ou pedagogia – capaz de habilitar pessoas a ensinar com êxito. [...] Tudo se passa como se a formação do professor devesse instrumentá-lo com métodos e técnicas, quando talvez fosse muito mais interessante preparar o professor a partir de discussão de questões substantivas de educação nos seus aspectos filosóficos, históricos, sociais e políticos. Aqui, ainda é importante assinalar que a visão tecnológica da formação do professor tem extravasado o âmbito do ensino superior e contaminado toda a política de aperfeiçoamento do magistério executada pelos órgãos públicos de administração do ensino, como se apenas nesse aspecto o professor devesse ser atualizado. (AZANHA, 1995, p. 50-51)

A reflexão docente, sem a exigência do tipo instrumental (em que se busca meios de melhor empregar uma técnica ou desenvolver um método de ensino que pudesse ser empregado indistintamente), não encontra muito espaço no contexto da vida moderna. A reflexão docente, considerando não apenas a ação futura, mas o que já aconteceu nos âmbitos filosóficos, históricos, sociais e políticos, ou seja, eventos, saberes e conhecimentos que estão ausentes, mas que podem corresponder às demandas do presente parece necessária.⁷⁰

O pouco espaço dedicado para a reflexão tem sentido diante da organização dos tempos da educação, da formação docente à distribuição das aulas, dos tempos e pautas de reuniões e planejamento, assim como as condições de autonomia da escola. Além disso, considera-se a imposição de “novidades” e “pacotes” pedagógicos para serem adotados acriticamente, pois são produtos elaborados a partir de pesquisas científicas recentes. No contexto educacional, a instituição da técnica, via teorias e

⁷⁰ A exigência pela reflexão inútil, se considerarmos as exigências da sociedade administrada, não visa abolir o raciocínio e nem a inteligência prática nas escolas, mas lembrar de que a reflexão deve fazer parte da formação e da atuação docente.

métodos de ensino, como necessariamente decorrente de uma pesquisa científica, por vezes, “desinteressada”, promove a generalização de métodos que reprimem a autonomia e responsabilidades da escola e dos docentes quanto à educação das crianças. Segundo Arendt, a crise na educação é, em parte, fruto da aplicação em massa de pressupostos pedagógicos modernos adotados temerária e indiscriminadamente por todas as escolas – tal adoção demonstra o fracasso dos adultos em assumir a responsabilidade pelo mundo incluindo os modos de apresentá-lo às crianças e jovens.

Isso quer dizer, por sua vez, que não apenas os estudantes estão efetivamente abandonados a seus próprios recursos, mas também que a fonte mais legítima da autoridade do professor, como a pessoa que, seja dada a isso a forma que se queira, sabe mais que nós mesmos, não é mais eficaz. Dessa forma, o professor não-autoritário, que gostaria de se abster de todos os métodos de compulsão por ser capaz de confiar apenas em sua própria autoridade, não pode mais existir. (ARENDR, 2005, p. 231)

Essa situação pode ser observada, mais diretamente na educação básica, em que professores são responsabilizados pelos números tidos como insatisfatórios nas avaliações institucionais. Os professores são acusados de serem mal formados e, por isso, não conseguem aplicar corretamente as novidades pedagógicas (em massa). Nesse contexto, muitas vezes a universidade com seus especialistas são chamados para assistir e indicar soluções para as escolas.

[...] Todos sabemos que o licenciado típico – mesmo aquele formado nas grandes universidades – é apenas um semi-especialista em alguma área do conhecimento e com precaríssima formação pedagógica. Esta consideração pretende ser meramente descritiva e não avaliativa e funda-se no fato de que embora a grande maioria dos egressos do ensino superior destine-se ao magistério, a sua formação resente-se de maior cuidado porque os institutos especializados entendem a preparação do professor como uma tarefa menor e residual da universidade. Por sua vez os departamentos ou faculdades de educação até hoje não foram capazes de dar substância formativa às disciplinas pedagógicas que compõe a preparação do licenciado e que, geralmente, nada mais visam do que a transmissão de tecnologias mal fundamentadas e inaplicáveis às condições efetivas de ensino. Nessas condições, a vítima do processo educativo - é preparada para fazer as suas próprias vítimas: os alunos da escola pública do ensino fundamental. (AZANHA, 1995, p.44)

Na perspectiva de Azanha (1995), a formação do professor não tem colaborado para a uma formação reflexiva a para a autonomia docente, o que de certa forma confirma a descrição de Adorno, de que o professor, apesar de ser oriundo do meio acadêmico, “não seria socialmente capaz” de cumprir a promessa de apresentar e de representar o mundo para os mais jovens.

A escola pública, invenção da era moderna para forjar uma nova cidadania que deveria ser estendida para todos, guarda no seu interior uma questão fundamental, nesse novo contexto contemporâneo, de ampliação da cidadania a fim de torná-la universal.

Os professores tiveram como precursores, os preceptores, os antigos educadores que tinham como objetivo educar com vistas a promover a diferenciação que conferia cidadania para alguns (conforme os exemplos de Atenas e Roma). A partir das revoluções modernas, os educadores que exercem o seu ofício numa instituição escolar, representam e promovem o mundo republicano e democrático, e têm como obrigação a promoção da igualdade e da liberdade, por meio do processo educativo, e assim conferir cidadania para todos.⁷¹ Essa revolução que tornou a igualdade cidadã necessária, transformou a finalidade da educação e o ofício docente e, dessa forma, o perfil e o status dos professores. Nesse sentido, espera-se que os docentes da educação básica ajustem-se a cada ampliação dos direitos, a cada chegada de novas crianças e jovens à escola. Esse “ajustamento” dos professores tem se dado a partir da adoção de técnicas e da cada vez maior instrumentalização dos procedimentos educativos visando à previsibilidade dos resultados. Quanto à cidadania pretendida, nos deparamos com diferentes posições e elas se refletem no debate educacional, nas reivindicações sobre o que a escola deve oferecer e os resultados que ela deve apresentar. Posições em torno da formação política e da formação voltada para atender as demandas da economia têm repercutido na perspectiva de eficiência da escola em formar os cidadãos. Essas posições não deixam de delinear um perfil do professor.

⁷¹ Segundo Azanha, nas discussões sobre a “natureza” da relação pedagógica, ainda encontramos uma significativa dificuldade em efetivamente diferenciar o professor do preceptor: “[...] a contraposição entre a figura do preceptor e a do professor não pode ter interpretação simplificada, que consistiria na ideia de que aquele estaria apenas empenhando uma relação de ensino individual, enquanto, este numa relação de ensino coletivo. Essa passagem do ensino de feição preceptorial para o ensino escolar é muito complexa e não se reduz à questão didática de um ensino individualizado versus um ensino coletivizado. Essa redução seria fruto de uma confusão entre individual e privado e entre coletivo e público, obscurecendo o fato essencial de que o preceptor era um agente da família e a escola é um agente social (AZANHA, 2006, p. 61)

Assim, devemos abordar, em seguida, a posição que parece dominar a educação atual – a perspectiva que visa melhorar o desempenho da educação escolar (dos professores e dos alunos) tendo em vista as competências técnicas. Essa posição tem dominado a formação docente e, dessa forma, estabelecido um perfil que, entendemos, nos auxiliará a entender as possibilidades da autoridade docente.

Capítulo III

AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AS CONSEQÜÊNCIAS PARA A AUTORIDADE DOCENTE

“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 este mundo”

ARENDR

A escola é um espaço institucional composto por diferentes personagens. Na escola as relações entre adultos e crianças, professores e alunos estão em evidência. O que não é realçado, mas está presente nessa relação, são as experiências advindas de outras relações. Além do repertório que as crianças trazem da esfera do lar para a escola, consideramos, ainda, que os professores trazem para o convívio com os alunos, conhecimentos e pensamentos sucedidos a partir das relações entre eles e a direção da escola, com os demais professores, com os professores que participaram da formação docente inicial e continuada e, ainda, das experiências como alunos que freqüentaram os mesmos níveis de ensino, dos quais, agora, são professores. Podemos citar, ainda, as influências dos sindicatos e dos administradores (gestores) da Educação que organizam as escolas a partir da legislação e das políticas de educação que empreendem. Estes procuram pela própria natureza da sua função organizar a escola do ponto de vista racional, mesmo que tal organização não encontre as mesmas condições de efetivação do planejamento racional em todas as escolas e nos diferentes níveis de ensino.

A estrutura administrativa de uma escola exprime a sua organização no plano consciente, e corresponde a uma ordenação racional, deliberada pelo Poder Público. A estrutura total de uma escola é, todavia mais ampla, compreendendo não apenas as relações ordenadas conscientemente mas, ainda, todas as que derivam da sua existência enquanto grupo social. Isto vale dizer que, ao lado das relações oficialmente previstas, (que o Legislador toma em consideração para estabelecer as normas administrativas), há outras que escapam à previsão, pois nascem da própria dinâmica do grupo social escolar. Deste modo, se há uma organização administrativa igual para todas as escolas de determinado tipo, pode-se dizer que cada uma delas é diferente da outra, por apresentar características devidas à sua sociabilidade própria. (SOUZA, 1953, p. 09)

Na escola, essa teia de relações adquire um movimento próprio que nos remete ao lugar da escola na nossa sociedade. Há em cada unidade escolar determinações de ordem políticas, referências do âmbito da vida privada e social que na escola ganha uma condição específica que nem sempre são expressas ou previstas pelas normas da administração.

As esferas pública, social e privada encontram-se dentro da escola e podem ser percebidas nas relações que se estabelecem dentro de cada unidade escolar, a partir das necessidades postas pelo mundo comum. Dessa forma, apesar de não ser absolutamente livre das interferências das famílias, não está ligada ao lar⁷², e, a despeito de não ser um espaço da política, tem como finalidade de preparar os jovens para participar do mundo público e das decisões políticas. Dessa forma, a escola ocupa aquele lugar que faz a intersecção entre a esfera privada e a esfera pública, a escola é uma instituição social no contexto da esfera pré-política, ou seja, uma instância que prepara as crianças para viverem em sociedade.

No artigo “Reflexões Sobre Little Rock”⁷³, Arendt apresenta alguns elementos que permeiam a sua percepção do que seria esse lugar que a educação ocupa no mundo, pela sua finalidade e pelas esferas que congrega.

⁷² AZANHA nos seus comentários acerca da leitura do *Propos sur l'éducation* traz uma importante distinção entre as relações que a criança estabelece na escola e aqueles que são do âmbito familiar: “Logo nas primeiras páginas, Alain faz uma viva descrição das relações pessoais no âmbito da família e da escola, ressaltando o profundo contraste entre esses dois grupos sociais [...]. Na escola a criança vive entre seus pares e as simpatias e as preferências podem se estabelecer sem as imposições do sangue, é-se menos protegido, mas em compensação se é mais livre”. (AZANHA, 2002, p. 57-58)

⁷³ Hannah ARENDT, “Reflexões sobre Little Rock”. In: **Responsabilidade e Julgamento**, 2004, 261-281.

[...] As crianças são, em primeiro lugar, parte da família e do lar, e isso significa que são ou deveriam ser criadas naquela atmosfera de exclusividade idiossincrática que transforma a casa num lar, forte e seguro o suficiente para proteger os mais jovens contra as exigências da esfera social e as responsabilidades da esfera política. [...]

[...] O Estado tem o direito incontestável de prescrever exigências mínimas para a futura cidadania e, além disso, promover e apoiar o ensino de temas e profissões que são consideradas desejáveis e necessárias para a nação como um todo. [...] a escola é o primeiro lugar fora de casa em que ela estabelece contato com o mundo público que a rodeia e à sua família. Esse mundo público não é político, mas social. (ARENDDT, 2004, p. 279-280)

Incorporar as três esferas não é uma tarefa simples, é o que se pode deduzir ao ler o artigo “Reflexões Sobre Little Rock”, pois o aspecto público da educação pode entrar em conflito com o direito privado dos pais e o direito de livre associação, tal como ocorreu na cidade de Little Rock.⁷⁴ Esse lugar da educação em que estão presentes as três esferas (privado, político e social) é, portanto, um lugar em que cada tomada de decisão, cada proposta de inovação do sistema requer cuidado, pois o lugar da educação escolar é onde, gradativamente, as crianças entram em contato com a *vita activa*. Esse contato se dá por meio dos professores, representantes do mundo, que ensinam os conteúdos e as regras de convivência no interior da escola.

Dessa forma, cabe à educação escolar, preparar as crianças e adolescentes para participar do mundo comum. Ou seja, preparar para sair de uma relação assimétrica entre adultos e crianças no âmbito do pré-político, para adentrar numa relação entre iguais no espaço público. Nesse ínterim as crianças e adolescentes são expostas a posturas e conteúdos que são determinados externamente ao ambiente escolar e, nesse sentido, apesar de ser uma esfera pré-política, a escola se estabelece a partir de decisões políticas. Desse modo, o currículo é a expressão dos recortes da realidade e de verdades que julgamos relevantes para a educação das crianças e, tal recorte, passa por critérios políticos. Assim, entendemos que as relações dentro das escolas, essa instituição pré-política, estão permeadas de opções políticas. A adoção de uma determinada teoria pedagógica, de um modelo de formação docente encerra uma determinada ideia de mundo, de sociedade que deve ser observada dentro da escola.

⁷⁴ Segundo Arendt, ao forçar a integração racial nas escolas, o Governo estaria avançando contra o direito privado dos pais sobre os filhos e indo contra o direito de livre associação (direito de caráter discriminatório, conforme Arendt, 2004, pp. 274-276). Esse tipo de investida do governo que coloca na educação escolar a solução dos problemas do mundo comum pode promover conflitos entre escola e família, a vida privada e a vida social.

No artigo “Reflexões Sobre Little Rock”⁷⁵, há indicações que nos permitem refletir sobre as dimensões que podem alcançar as políticas públicas de educação. Sob o pretexto de atender demandas sociais, governos acabam por levar para as escolas “questões” que deveriam ser discutidas na esfera pública. Segundo Arendt, impor para as crianças soluções de problemas sociais, podem ter efeitos contraproducentes na educação das crianças e, ao mesmo tempo, não gerar os benefícios esperados para a esfera pública.

[...] A idéia de que se pode mudar o mundo educando as crianças no espírito do futuro tem sido uma das marcas registradas das utopias políticas desde a Antiguidade. O problema com essa idéia tem sido sempre o mesmo: só pode dar certo se as crianças são realmente separadas de seus pais e criadas em instituições do Estado, ou doutrinadas na escola de tal modo que acabam se virando contra os próprios pais. É o que acontece nas tiranias. Por outro lado, se as autoridades públicas não estão dispostas a inferir as conseqüências de suas esperanças e premissas vagas, todo o experimento educacional acaba, na melhor das hipóteses, sem resultados, enquanto no pior dos casos, irrita e antagoniza tanto os pais como os filhos, que sentem estar sendo privados de alguns direitos essenciais. (ARENDDT, 2004, p. 265)

A perspectiva de depositar nas crianças e adolescentes as demandas atuais da sociedade compromete a perspectiva de renovação do mundo, pois colocamos para as crianças demandas que são nossas. Nesse sentido, estamos impondo para crianças um mundo “velho”, tolhendo a possibilidade do novo que só pode surgir da criança. Por outro lado, não temos oferecido para as crianças quaisquer referências do mundo. Arendt alerta, tanto no artigo “Reflexões sobre Little Rock” como no escrito “Crise na educação”⁷⁶, que os adultos estão deixando de lado as suas responsabilidades acerca do mundo e da educação das crianças, deixando as mesmas à própria sorte.⁷⁷ Essa postura dos adultos leva à perda de autoridade na esfera da educação, constituindo, dessa forma, a crise na educação. Essa crise na educação é do mesmo tipo da crise de autoridade que se instalou no mundo moderno.

⁷⁵ “Reflexões sobre Little Rock” foi escrito em 1957 e publicado em 1959 e trata-se de um artigo sobre como a população da cidade de Little Rock (Capital do Estado de Arkansas, EUA) reagiu a determinação da Suprema Corte dos Estados Unidos que coloca fim à segregação racial nas escolas públicas.

⁷⁶ Hannah ARENDT, “A Crise na Educação”. In: **Entre o Passado e o Futuro**, 2005, 221-247.

⁷⁷ Segundo Arendt, o homem moderno tem demonstrado desinteresse pelo mundo e se recusado a assumir o mundo perante as crianças: “É como se os pais dissessem todos os dias: - Nesse mundo, mesmo nós não estamos muito a salvo em casa; como se movimentar nele, o que saber, quais habilidades dominar, tudo isso também são mistérios para nós. Vocês devem tentar entender isso do jeito que puderem; em todo caso, vocês não têm o direito de exigir satisfações. Somos inocentes, lavamos as nossas mãos por vocês.” (ARENDDT, 2005, p. 242)

Essa crise, segundo Arendt (1981), instaurada pelo gradual e constante desapego em relação ao mundo tem uma profunda relação com a solução dada por Descartes para a sua dúvida radical.

A solução de Descartes que vincula o conhecimento confiável com o pensamento promoveu a separação entre o pensamento e o mundo. Nessa separação, coube à consciência a função solitária de construir, ordenar e fundamentar o saber. A separação entre o pensamento e o mundo e a construção solitária do saber resultou na perda do senso comum. A solução cartesiana que determina que a mente só pode de fato conhecer o que ela produz afetou profundamente a relação entre os homens e o mundo comum. A solução cartesiana tornou-se uma marca do mundo moderno.

No âmbito da pedagogia moderna, a influência do pragmatismo e da psicologia em relação à educação, no que se refere às teorias da aprendizagem, reeditou a perspectiva da produção solitária do saber.

Segundo Arendt, a indicação de que é necessário que as crianças sejam emancipadas da autoridade dos adultos e que estes devem oferecer condições para o aprendizado, de forma a estimular o fazer, tem como base o ideal moderno de produção do saber.

[...] Era muito simplesmente a aplicação do terceiro pressuposto que o mundo moderno defendeu durante séculos e que encontrou expressão conceitual sistemática no Pragmatismo. Esse pressuposto básico é que só é possível conhecer e compreender aquilo que nós mesmos fizemos, e sua aplicação à educação é tão primária quanto óbvia: consiste em substituir, na medida do possível, o aprendizado pelo fazer. (ARENDR, 2005, p. 231 232)

As modernas teorias da aprendizagem voltadas para a produção do saber em oposição à educação tradicional têm como grande representante Jean Piaget, que defendia a redução da interferência dos adultos no desenvolvimento das crianças.⁷⁸

⁷⁸ Jean Piaget, epistemólogo suíço, que teve grande influência no pensamento educacional a partir de seus estudos sobre a gênese psicológica do pensamento humano, sobre o pensamento infantil e raciocínio lógico. A partir da epistemologia genética, Piaget participa da ideia de que a criança ao responder aos estímulos externos constrói e organiza o próprio conhecimento. Essa perspectiva está fundada na vida como autoregulação do tipo biológica em que os organismos se adaptam ao meio ambiente por meio do equilíbrio (Cf. Teorias da Aprendizagem; teorias da linguagem, 1993, introdução). Apesar de não ser educador, a produção teórica de Piaget se faz presente em diferentes teorias educacionais pela sua participação e defesa da teoria construtivista. Seus estudos e teoria estão presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais, documento que foi constituído como base comum para a elaboração de todos os currículos da educação brasileira. Nos PCN a concepção de ensino e aprendizagem está fundamentada no construtivismo (Conforme PCN, 1998, p. 71). Além dessa referência acerca do ensino e da aprendizagem

Segundo Piaget, os professores deveriam subordinar-se às condições dos processos das estruturas cognitivas e, portanto, o seu ofício deve prever o conhecimento dos estágios do desenvolvimento cognitivo para, assim atuar como um instigador da curiosidade infantil.⁷⁹

A primeira dessas condições é naturalmente o recurso aos métodos ativos, conferindo-se especial relevo à pesquisa espontânea da criança ou do adolescente e exigindo-se que toda verdade a ser adquirida seja reinventada pelo aluno, ou pelo menos reconstruída e não simplesmente transmitida. Ora, dois frequentes mal-entendidos reduzem bastante o valor das experiências realizadas até agora nesse sentido. O primeiro é o receio (e para alguns a esperança) de que se anule o papel do mestre, em tais experiências, e que, visando o pleno êxito das mesmas, seja necessário deixar o aluno totalmente livres para trabalhar ou brincar segundo melhor lhes aprouver. Mas é evidente que o educador continua indispensável, a título de animador, para criar situações e armar dispositivos iniciais capazes de suscitar problemas úteis à criança (PIAGET, 2002, p. 15)

Ao se pronunciar sobre educação e as demandas do mundo contemporâneo, Piaget, inspirado no artigo 26 da Declaração Universal dos direitos do Homem, afirma que a educação deve atender a perspectiva de zelar pelo livre desenvolvimento da personalidade humana. Nesse aspecto, a educação deveria abrir mão do modelo clássico, ou seja, as crianças não deveriam ser submetidas à autoridade dos professores:

[...] do ponto de vista da sociedade, com efeito, pode-se formular uma pergunta prévia: é necessariamente função da educação o desenvolvimento da personalidade, ou, de preferência e mesmo essencialmente, cabe-lhe moldar os indivíduos de acordo com o modelo condizente com as gerações anteriores e suscetível de conservar valores coletivos? Quando nas tribos primitivas, o adolescente é submetido às cerimônias rituais de iniciação e recebe durante meses a fio, em uma atmosfera de tensão emotiva e de respeito místico, os segredos sagrados que haverão de transformar sua mentalidade de criança livre e cuja posse lhe permitirá que seja ele agregado ao clã dos adultos, está claro que o objetivo principal dessa educação não é o pleno desenvolvimento da personalidade, mas pelo contrário, a submissão da mesma ao conformismo social e a conversão integral das representações

encontramos seis citações de títulos de autoria de Piaget nas referências bibliográficas do documento, além de outros autores, cuja base teórica é piagetiana/construtivista, tais como: L. B. Leite, Lino de Macedo, A. R. Lúria e César Coll Salvador, este último consultor de diferentes equipes responsáveis pela composição dos PCN. Por seus estudos e teoria, assim como pela sua ligação com a UNESCO, órgão das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, Piaget tornou-se referência na Educação e é nesse contexto que escreve duas obras importantes para entendermos a sua disposição em tratar da educação: Para onde anda a educação? (José Olympio, 2002) e Psicologia e Pedagogia (Forense, 1969)

⁷⁹ O conhecimento dos estágios do desenvolvimento humano, assim como das estruturas cognitivas tem como referência o sujeito universal, epistêmico.

coletivas. Pois seria o caso de nos perguntarmos se, em uma escola tradicional, a submissão dos alunos à autoridade moral e intelectual do professor [...] não constituem uma situação social funcionalmente bastante próxima dos ritos de iniciação e voltada pra o mesmo objetivo geral: impor às jovens gerações o conjunto de verdades comuns, isto é das representações coletivas que já asseguraram a coesão das gerações anteriores (PIAGET, 2002, p. 51-52)

Ao tratar das relações entre professores e alunos, Piaget deixa claro o seu entendimento sobre autoridade, que para ele não está fundada na confiança, mas na imposição pura e simples da vontade do adulto sobre a criança. Outro ponto significativo a ser destacado é que Piaget não parece otimista sobre a capacidade de o novo surgir de bases tradicionais, nesse sentido, o desenvolvimento das personalidades e capacidades individuais estaria mais relacionado com a perspectiva de não determinação externa.⁸⁰

A perspectiva de Piaget funda-se na concepção moderna de autonomia e liberdade em uma posição próxima à estabelecida por Benjamin Constant, ou seja, de uma liberdade e autonomia fundada no indivíduo, na sua existência privada, livre da interferência externa. Nesse sentido, a posição de Piaget sobre a educação não poderia requerer do professor autoridade e nem mesmo que essa autoridade se referisse a uma responsabilidade pelo mundo e ao mesmo tempo pela educação das crianças. A perspectiva de educação posta por Piaget funda-se numa liberdade do tipo privada, a liberdade dos modernos. Dessa forma, ao se pronunciar como defensor da liberdade e da autonomia das crianças em relação ao aprendizado, Piaget afirma o caráter eminentemente moderno das suas pesquisas e da sua perspectiva de educação. Nesse sentido, a educação teria como meta a formação de cidadãos críticos e reflexivos tendo como finalidade o próprio indivíduo.

Nessa perspectiva, a autoridade do professor como responsabilidade pelo mundo não faria sentido, tendo em vista que a finalidade da educação não seria a preservação do mundo comum, mas a elevação do indivíduo que, sem interferência externa, realizaria o ideal de liberdade privada.

⁸⁰Segundo Gottchalk, na sua análise sobre as conseqüências pedagógicas do construtivismo, a perspectiva de não intervenção não se justifica do ponto de vista da aprendizagem, pois intervir e corrigir o aluno em caso de erro permite que o aluno saia de seus paradigmas: “Exigir do professor que não intervenha no processo de aprendizagem - pois, caso contrário, estaria conduzindo o aluno e assim impedindo uma aprendizagem significativa - é desobrigá-lo de apresentar novas maneiras de ver, as quais não decorrem naturalmente das hipóteses do aluno”. (GOTTSCHALK, 2002, p. 143)

O problema da educação moral é precisamente paralelo àqueles que acabamos de discutir acerca da Lógica ou do ensino da Matemática. Porventura se pretende formar indivíduos submetidos à opressão das tradições e das gerações anteriores? Nesse caso bastam a autoridade do professor e, eventualmente, as lições de moral, com o sistema de encorajamentos e das sanções punitivas para reforçar a moral da obediência. Pretende-se pelo contrário, formar simultaneamente consciências livres e indivíduos respeitadores dos direitos e das liberdades de outrem? Então é evidente que nem a autoridade do professor nem as melhores lições que ele possa dar sobre o assunto serão o bastante para determinar essas relações intensas, fundamentadas ao mesmo tempo na autonomia e na reciprocidade. Unicamente a vida social entre os próprios alunos, isto é, um autogoverno levado tão longe quanto possível e paralelo ao trabalho intelectual em comum, poderá conduzir a esse duplo desenvolvimento de personalidades donas de si mesmas e de seu respeito mútuo. (PIAGET, 2002, p. 63)

Assim, partindo do ponto de vista de Piaget, o desenvolvimento da autonomia das crianças corre em paralelo com o apagamento da autoridade dos adultos em relação às crianças. E nesse sentido, a perspectiva de educação de Piaget entra mais uma vez em conflito com as considerações de Arendt sobre educação que se baseia no autogoverno das crianças.⁸¹

[...] Nessa linha de pensamento, seria desejável que o professor, em face do mundo infantil, se anulasse ao máximo e deixasse as crianças entregues ao seu próprio autogoverno. Isso seria – julga-se – altamente educativo porque assim a disciplina e as decisões não seriam impostas, mas surgiriam da convivência democrática e do esforço mútuo de cooperação. Este quadro é, porém, é uma ficção. Quando as crianças são deixadas a si mesmas, não se elimina a autoridade, apenas se substitui a sua fonte e a sua força. (AZANHA, 2002, p. 62-63)

O afastamento do adulto das atividades que permitem um aprendizado acerca do mundo, a partir da confiança de que a criança, ao investigar os conteúdos do mundo material, pode fazer descobertas e estabelecer uma relação mais direta com o conhecimento e que, dessa forma, não precisa de um professor, reforça perspectiva de individualismo, introspecção e isolamento presente no mundo contemporâneo. Essa indicação isola as crianças do “mundo adulto”, promovendo a alienação em relação às

⁸¹ Nas palavras de Arendt: “Assim ao emancipar-se da autoridade dos adultos, a criança não foi libertada, e sim sujeita a uma autoridade muito mais terrível e verdadeiramente tirânica, que é a tirania da maioria. Em todo caso, o resultado foi serem as crianças, por assim dizer, banidas do mundo dos adultos. São elas, ou jogadas a si mesmas, ou entregues à tirania de seu próprio grupo contra o qual, por sua superioridade numérica, elas não podem se rebelar, contra o qual, por serem crianças, não podem argumentar, e do qual não podem escapar para nenhum outro mundo por lhes ter sido barrado o mundo dos adultos. A reação das crianças a essa pressão tende a ser o conformismo ou a delinquência juvenil, e frequentemente é uma mistura de ambos” (ARENDR, 2005, p. 230-231)

histórias que povoam o mundo, desvaloriza todos os saberes acumulados que formaram o mundo tal como ele se apresenta. Essa forte indicação da Pedagogia moderna e amplamente divulgada não deixa de ter o mérito de estabelecer um maior envolvimento das crianças com o seu próprio aprendizado, mostrando que as mesmas podem atuar como sujeitos ativos do próprio conhecimento. Entretanto, a ênfase dada na aquisição de conhecimentos a partir da perspectiva individual, da relação individual do aluno com o conhecimento não atende os pressupostos de uma educação pública e remete à atividade docente e às condições de preceptorado, as quais se remetem à realização individual do educando. O professor, como uma autoridade vinculada à instituição educativa, deve garantir a realização individual, e junto a esta e para além desta, o acesso a todo o repertório construído pelos homens vivos e mortos e que é o mundo. Desqualificar a experiência dos adultos, dos professores sob a justificativa de que ensinar, corrigir pode se configurar em alguma forma de imposição, revela que as determinações do mundo político estão sendo transportadas para a esfera pré-política. Se no mundo político o autoritarismo se configura na determinação do que todos devem fazer sob a batuta de um indivíduo, o que vai contra os direitos individuais e contra os princípios de igualdade dos cidadãos, na esfera pré-política, a autoridade, no âmbito da educação escolar, apresenta condições diferentes.⁸²

Evidentemente, há uma conexão entre a perda de autoridade na vida pública e política e nos âmbitos privados e pré-políticos da família e da escola. Quanto mais radical se torna a desconfiança face à autoridade na esfera pública, mais aumenta naturalmente, a probabilidade de que a esfera privada não permaneça incólume. Há um fato adicional, muito provavelmente decisivo, de que há tempos imemoriais nos acostumamos, em nossa tradição de pensamento político, a considerar a autoridade dos pais sobre os filhos e dos professores sobre os alunos como modelo por cujo intermédio se compreendia a autoridade política [...] Ele se baseia sobretudo em uma superioridade absoluta que jamais poderia existir entre adultos e que do ponto de vista da dignidade humana não deve nunca existir.[...] o modelo da criação dos filhos [e da educação escolar] , baseia-se em uma superioridade puramente temporária, tornando-se, pois, autocontraditório quando aplicado a relações que por natureza não são temporárias – como a relação entre governantes e governados. (ARENDRT, 2005, p. 240-241)

⁸² Segundo Carvalho, no contexto das relações entre professores e alunos um princípio que deve ser observado é o da diferença, pois “se traduz numa hierarquia institucional, ainda que necessariamente temporária. Essa diferença hierarquizada não deriva fundamental e exclusivamente de uma suposta posse de certos conhecimentos especializados do professor, ainda que este aspecto tenha um peso na complexidade dessa relação. Seu fundamento último repousa, antes, na *responsabilidade* que os educadores assumem pela apresentação, conservação e busca de um compromisso com a renovação de um *mundo comum*, do qual são representantes institucionais em face de seus alunos, seres novos nesse mundo”. (CARVALHO, 2010, p. 848)

Dessa forma, os princípios da pedagogia moderna que delega ao aluno a realização das suas próprias descobertas e que confia no interesse natural do aluno em investigar os conteúdos do mundo, enfatiza a perspectiva individualista, além de transferir para as relações pedagógicas as demandas do mundo público, para as quais os alunos ainda não estão preparados. Por outro lado, essa nova forma de se relacionar com o mundo, a partir da investigação individual para o desenvolvimento de habilidades e competências individuais, que promove a separação entre os indivíduos e o mundo comum resultou na figura do professor como alguém que, diante da negativa de que deve transmitir conhecimentos, pois o aluno deve investigar por si mesmo, deve se dedicar a saber sobre aprendizagem e sobre o desenvolvimento psicológico das crianças, tendo em vista proporcionar situações de aprendizagem mais adequadas para os alunos.

[...] Arendt argumenta que a fusão entre pedagogia, pragmatismo e psicologia transformou a educação em um campo de conhecimento sobre o ensino, transformando-a em ciência da aprendizagem. Quanto a esse aspecto, ela lamenta a perda da importância do conteúdo a ser ensinado [...].

Ao questionar as deficiências das pedagogias “psi”, Arendt não se limita a apontar seus problemas do ponto de vista dos alunos, mas também aborda do ponto de vista dos próprios educadores. Estes também se encontram abandonados à própria sorte, pois com sua formação deficiente do ponto de vista dos conteúdos, não mais representam uma autoridade legítima diante das crianças e, frequentemente, recorrem ao autoritarismo ou à “retórica moral e emocional”. (CESAR e DUARTE, 2010, p. 831)

Nesse sentido, as experiências, as histórias, os saberes do professor sobre a matéria a ser ensinada ficaram em segundo plano. Nesse sentido, também o professor sofre um processo de distanciamento do mundo, a partir do momento em que se eleva a dimensão de ensino de forma geral e se enfraquece a relação do professor com a matéria que ensina [matéria que engloba todo o repertório da produção humana sobre um aspecto do mundo].

[...] O motivo por que não foi atribuída nenhuma importância ao domínio que tenha o professor de sua matéria foi o desejo de levá-lo ao exercício contínuo da atividade de aprendizagem, de tal modo que ele não transmitisse, como se dizia, “conhecimento petrificado”, mas ao invés disso, demonstrasse constantemente como o saber é produzido. A intenção consciente não era de ensinar conhecimentos, mas sim de inculcar uma habilidade e o resultado foi uma espécie de transformação de instituições de ensino em instituições vocacionais que tiveram tanto êxito em ensinar a dirigir um automóvel ou utilizar uma máquina de escrever, ou, o que é mais importante para a “arte”

de viver, como ter êxito com outras pessoas e ser popular, quando foram incapazes de fazer com que a criança adquirisse os pré-requisitos normais de um currículo padrão. (ARENDDT, 2005, p. 232).

Dessa forma, a perspectiva de que a educação, pelo princípio da pedagogia moderna, que estabelece que as crianças podem e devem acessar os conhecimentos do mundo por via própria, tem mudado a relação dos homens com o conhecimento e tem enfraquecido a perspectiva de que se pode aprender com os mais velhos. Este estado de coisas tem destituído o professor da sua autoridade e, assim, da responsabilidade de apresentar o mundo aos mais jovens. Os seus saberes, a sua memória e experiência sobre o mundo, sobre os eventos que conformaram e transformaram o mundo tem perdido gradualmente a sua relevância.⁸³

A autoridade do professor nessa perspectiva estaria fundada na sua condição de representante do mundo, responsável pela manutenção do mundo e pela promessa de que o mundo poderá ser renovado a cada nova geração. Pela especificidade do seu ofício e do espaço onde este é exercido, a autoridade do professor difere daquela que ainda é exercida no mundo público e não pode ser confundida com a autoridade do magistrado ou da autoridade política, apesar de apresentarem uma base comum.⁸⁴ Ela se manifesta na esfera pré-política que é “refundada” a cada nova turma que chega para

⁸³ Entendemos experiência como um processo auto-reflexivo em que relações entre os homens e o mundo composto por diferentes objetos e outros homens formam os homens como sujeitos (sujeitos que determinam alguns aspectos da vida e sujeitos que se submetem a tantos outros aspectos da vida). Ou seja, experiência como uma subjetividade que se constitui constantemente na história. Quanto à responsabilidade, como já indicamos anteriormente nesse texto, refere-se a uma questão moral e pode dizer respeito à relação do indivíduo com a sua subjetividade ou pode referir-se a relação de cada indivíduo com o mundo que partilha com os outros. Pelo fato de vivermos numa comunidade, todos são responsáveis pelo mundo, não temos como nos esquivar da responsabilidade e, nesse sentido, ela é coletiva. Nas palavras de Arendt: “Só podemos escapar dessa responsabilidade política e estritamente coletiva abandonando a comunidade, e como nenhum homem pode viver sem pertencer a alguma comunidade, isso significaria simplesmente trocar uma comunidade por outra, e assim um tipo de responsabilidade por outro”. (ARENDDT, 2004, p. 217). Dessa forma, a atuação docente fundada na experiência e na responsabilidade, não pode ser destituída de memória, do contato com o passado, com o mundo na sua temporalidade histórica refletida. Dessa forma, a atuação docente que permite esse contato não pode ser predeterminado, não pode ser administrado por métodos ou teorias sob pena de se emudecer aquele que tem algo a dizer sobre a sua experiência.

⁸⁴ A autoridade, como vimos, no seu sentido mais tradicional, é exercida numa relação hierárquica de mando e obediência, onde quem obedece o faz não por medo, mas por confiança nas deliberações daquele que detém autoridade. No caso do professor a autoridade não pode estar fundada apenas no carisma pessoal, mas pela sua função social. A autoridade do professor decorre da confiança da sociedade de que a escola é o espaço adequado para a educação formal das crianças e que na escola as crianças encontrarão adultos preparados para ensinar o que é o mundo. A autoridade dos professores repousa na confiança, do conjunto da sociedade, de que o professor sabe a matéria que ensina e que seus procedimentos são corretos quanto a forma e a regra, de tal forma que permitirão às crianças conhecer o mundo e, assim viabilizar a preservação do mesmo. O fato de a autoridade docente estar vinculada ao seu ofício e à escola significa que a autoridade do professor não pode estar ancorada unicamente numa capacidade individual ou numa liderança natural.

aprender as histórias, os valores e as coisas do mundo. Ou seja, a autoridade do professor, na perspectiva pública de educação, está intrinsecamente ligada à relação pedagógica, realizada dentro da escola, assim, a sua autoridade emana da escola, por isso a autoridade docente depende da escola e das relações que são específicas da escola. Contudo, conforme lembra Lefort, a escola como instituição tem sofrido um processo de separação entre o sujeito e o conhecimento e entre a instituição e o aprendizado.

[...] A instituição era concebida, observávamos, como produto da educação e ao mesmo tempo como seu agente. Ora o que é a instituição em nossos dias? Tornou-se mera moldura dentro da qual se exerce a relação professor-aluno. O que é a instituição a não ser, um conjunto de condições para o exercício de aprender. A ideia segundo a qual a instituição possa aparecer como uma “pessoa”, possa se representar, possa ter autoridade – o que não quer dizer de modo algum que exerce coerção sobre seus membros, mas quer dizer precisamente que, devido à sua própria representação, os papéis possam se desdobrar e possam se balancear na instituição -, eis algo que não mais ganha sentido. (LEFORT, 1999, p. 219).

A constatação, mesmo que superficial de que a autoridade do professor está abalada, nos remete, à relevância da escola como instituição que prepara os jovens para viver e conviver no mundo. A escola como esfera pré-política deveria guardar certa autonomia das esferas providas e do mundo público e os agentes da educação escolar investidos da condição de educadores e, portanto, de autoridade, exercer essa autonomia. Entretanto, a constatação de que a autoridade do professor está em crise nos leva a cogitar uma crise na própria instituição escolar. Segundo a nossa percepção, a instituição escolar de uma forma ou de outra sempre esteve envolvida em crises, e um desses motivos seria o não reconhecimento, por parte dos professores, da natureza da instituição da qual decorre a sua autoridade.

A escola na sua origem moderna e republicana tem como princípios o compromisso com o bem comum e a igualdade de oportunidades. Esses princípios devem estar presentes no exercício da autoridade docente, pois é nessa tradição que é renovada a cada nova geração. Ou seja, a instituição escolar deve acolher todas as crianças para que todas sejam preparadas para viver em condições de igualdade no mundo público, e os professores devem atuar para a efetivação desses princípios na prática. Entretanto, nem sempre os professores atuaram nesse sentido. Um exemplo significativo que repercute há décadas pode ser dado a partir de algumas iniciativas

políticas de ampliação de vagas e democratização da educação.⁸⁵ As políticas públicas que alteraram a conformação da educação escolar foram sistematicamente criticadas, revelando, inclusive, certa nostalgia dos tempos em que a escola pública selecionava melhor os seus alunos.

Obviamente, essa política de expansão de matrículas alterou profundamente o quadro anterior, obrigando entre outras coisas a uma intensiva ocupação do espaço escolar. Mas o grande problema da Administração não foi a localização dos novos alunos; isso era possível e acabou sendo feito. O problema maior consistiu na resistência de grande parcela do magistério secundário que encontrou ampla ressonância no pensamento pedagógico da época. Raros foram os que tomaram posição na defesa da política de ampliação de vagas, embora todos, como sempre defendessem a democratização do ensino. A alegação de combate, já tantas vezes enunciada era sempre a mesma: rebaixamento da qualidade do ensino. [AZANHA, 2002, p.39-40]

Antigamente, a escola pública era muito exigente, não era essa bagunça que é hoje. Como prova dessa crença, apontam-se figuras destacadas da elite política, profissional, financeira, etc. Mas é esquecido de que a escola pública antiga só era pública pelos recursos que a sustentavam. Era tão seletiva que, a ela, só tinham acesso a classe média e alta. Filhos de empregadas domésticas e de outras categorias profissionais humildes não tinham acesso à escola pública fortemente privatizada. Hoje não, na escola pública entra todo mundo e, além disso, não reprova mais. Por isso, o professor nem tem motivação para ensinar e nem o aluno de aprender. (AZANHA, 2006, p. 152)

No que concerne à autoridade docente numa sociedade republicana e democrática, entendemos que ela não pode ser exercida apenas para classificar e restringir as possibilidades de acesso e permanência daqueles a quem deve preparar para adentrar e participar do mundo público, sob pena de não se justificar, pois sendo oriunda de uma instituição republicana que tem como finalidade preparar os futuros cidadãos, não cabe à escola restringir, mas aceitar e acolher todas as crianças. Dessa forma, enaltecer a vida democrática, e, ao mesmo tempo, reivindicar procedimentos de exclusão nos remete a pensar qual é o entendimento que os diferentes grupos sociais têm de democracia e do que seria a democratização de ensino. Nesse sentido, parece

⁸⁵ Segundo Azanha, alguns eventos podem ser reconhecidos como esforços para a democratização do ensino em São Paulo: Reforma Sampaio Dória (1920), Manifesto dos Pioneiros (1932), Luta pela escola pública (1948-1961) e a expansão da matrícula no ensino ginásial (1967-1969). Conforme AZANHA, Democratização do ensino: vicissitudes da idéia no ensino paulista. In: **Cadernos de História e Filosofia da Educação: Homenagem a José Mário Pires Azanha**, volume V – n. 07, 2002.

que há diferentes entendimentos sobre os processos de democratização da sociedade, em especial, se considerarmos a longa tradição de uma cultura senhorial e de privilégios.⁸⁶

A democratização do ensino está presente na fala de diversos segmentos da sociedade brasileira, efetivamente, é um discurso de grande circulação. Seguramente podemos nos lembrar de discursos que pronunciam os valores republicanos, e enaltecem a vida democrática, mas essas lembranças trazem, a reboque, as dificuldades que encontramos em efetivá-los na prática cotidiana.⁸⁷ No caso específico da escola, a resistência às políticas de redemocratização do ensino parece revelar vestígios de uma cultura seletiva que promove a manutenção da sociedade estamental.

Consideramos que além da tradição de uma sociedade senhorial e de privilégios, outro fator que atinge a autonomia das escolas e a autoridade docente é, como vimos, a crescente aplicação de teorias educacionais, visando a obtenção de melhores resultados em tempos cada vez menores. Essa “intromissão” nos tempos e nas condições específicas de cada unidade escolar de forma homogeneizante tem afastado os professores do compromisso de pensar a realidade a partir das suas experiências, das bases do senso comum. O certo e o errado passam a ser pronunciados a partir das determinações da pedagogia moderna.

A submissão das realidades plurais a critérios homogeneizantes no contexto educacional passa pela centralização das decisões que são fundamentadas a partir de modelos abstratos, que permitem a homogeneização das diferentes condições escolares e pela formação básica de dois grupos: os que pensam a educação escolar e os que

⁸⁶ Marilena CHAUI na obra **Brasil: mito fundador e sociedade autoritária** apresenta uma série de argumentos sobre as representações que a sociedade brasileira tem sobre o Brasil e a condição de cada grupo dentro desse grande país. Em geral, o que se observa nessa obra, é que a sociedade brasileira foi fundada numa cultura senhorial e estamental, que enfatiza a demarcação de lugares sociais, privilégios e que essa fundação é sempre renovada, pois foi internalizada como um dado natural. Segundo a autora, essa “naturalização, que esvazia a gênese histórica da desigualdade e da diferença, permite a naturalização de todas as formas visíveis e invisíveis de violência, pois não são percebidas como tais” (CHAUI, 2006, p. 90)

⁸⁷ As dificuldades nesse sentido podem ser observadas quando os bens públicos não são acessíveis para todos os cidadãos, quando as infrações provocam entendimentos diferenciados acerca da penalidade partir da condição social e financeira do cidadão infrator ou quando os privilégios de poucos traz a indicação de injustiça cometida contra todos. No Brasil, alguns exemplos, amplamente explorados pela mídia oferecem fortes indícios de como a sociedade brasileira ainda tem dificuldades com os princípios republicanos e com a vida democrática. Um exemplo é a manutenção de práticas de clientelismo e nepotismo na esfera política.

executam as diretrizes. Os professores compõem o segundo grupo, de executores e a formação docente tem enfatizado “o fazer” no sentido de cumprir metas estabelecidas.⁸⁸

Convém lembrar, não sem certa impaciência, algumas recomendações pedagógicas, em voga há muito tempo: racionalize-se o trabalho do professor, estabeleça objetivos claros, é preciso que se saiba onde se quer chegar, é preciso levar os alunos a compreender bem e responder claramente as questões, e tantas outras providências semelhantes. Não é a toa que a pedagogia, ou melhor, os pedagogos se comprazem em dizer isto de muitas formas, em muitas linguagens e com várias justificativas: o simples senso comum não “convence” e embora “convencione” não delimita um campo privado de investimentos e produções. Os bons efeitos de tais providências ordenadoras não se ocultam, ao contrário, exibem-se cruelmente em situações de alunos universitários que só pedem clareza e objetividade, sistematizações e uma “visão geral” e que indagam quase solenemente: “qual é a solução proposta pelo autor?”, diante de qualquer texto que não lhes diga o “que fazer”, de vez que os textos pedagógicos parecem dever ser feitos para isso, ou de vez que a experiência escolar já lhes mostrou o modo “certo” de compreender. (CATANI, 1990-91, p. 23-24)

A formalização das experiências, a fim de que as mesmas possam gerar dados e resultados que possibilitem verificar a “verdade” ou a “falsidade” de uma hipótese, tende a minimizar tudo o que for singular, seja dos personagens centrais da escola, seja as práticas. Somente assim é possível, para a linguagem especializada, tornar padrão os personagens e as práticas. Dessa forma, as experiências individuais, que comunicadas poderiam compor o campo da educação, como experiências exemplares para serem

⁸⁸ Entretanto, parece que essa organização da educação pelos paradigmas da pedagogia moderna não têm beneficiado ambos os lados, pois diante das dificuldades com teorias que fundamentam uma prática pedagógica, os professores passam a ser taxados de incompetentes e, por outro lado, as pesquisas acadêmicas adotadas, quando não repercutem positivamente correm o risco de serem substituídas e, as teorias que ao não correspondem às necessidades de aplicação, correm o risco de serem desqualificadas. Segundo Azanha (2002, p. 89-116), a difundida crença de que o progresso tecnológico decorre do progresso científico tem trazido sérias dificuldades para a pesquisa educacional. Pela relação entre ciência e tecnologia, pesquisas educacionais que não apresentam uma clara determinação prática têm sido relacionadas a uma qualidade científica duvidosa. Essa perspectiva de vincular pesquisa e aplicação está presente numa das atuais políticas de valorização do magistério do Estado de São Paulo que oferece para os profissionais da educação uma bolsa de estudos referente à pós-graduação. A concessão do incentivo depende da clara determinação de que ao final a pesquisa tenha uma aplicação instrumental. Cito o artigo 5º do Decreto 53.277/2008: “O servidor deverá cursar pós-graduação na disciplina do cargo que exerce ou pós-graduação em Educação e, neste caso, com estrita correlação à sua área de atuação. § 1º - Quando o curso de pós-graduação tiver por objeto a disciplina do cargo exercido pelo servidor, o projeto de dissertação ou tese deverá estar dirigido especificamente para o desenvolvimento de metodologias de ensino e aprendizagem da respectiva disciplina [...]. § 2º Quando o curso de pós-graduação for em Educação, o projeto deverá estar voltado especificamente para a área de gestão escolar, no caso de Diretor de Escola, área de supervisão escolar, quando se tratar de Supervisor de Ensino, ou desenvolvimento de metodologias de ensino e aprendizagem referentes à disciplina do cargo que exercer, em se tratando de integrante da classe de docentes”.

pensadas [e não como modelo a ser seguido], só poderão compor o campo especializado da educação se puderem passar pelo critério da solução generalizada.

[...] Não se precisa recuar muito no tempo para encontrar os educadores paulistas, do início da República, a brandarem: “Luz, luz, muita luz!”, para que a instrução funcionasse como a chave do progresso nacional. E o sonho da iluminação inspira ainda hoje: textos pedagógicos esclarecem o professor sobre “o que fazer”, guiam seus passos pelo melhor caminho. E parece que esse foco de luz dos textos pedagógicos deve se dirigir a um único ponto, a um único sentido, destinado a fazer desaparecer a diversidade ou pelo menos unificá-la, convergindo para a interpretação certa, adequada, como se gosta de dizer. Mas quantas ocultações de sentido é preciso que se faça para chegar à “interpretação correta” e como se ensina alguém a fazer isso? A pedagogia como disciplina e ordenação das regras, ao impor o afastamento da dispersão e pôr-se a serviço da interpretação única, abstrai a história, exclui o que desconcerta e é inesperado. Garantia de tranqüilidade, porque providencia para a exclusão do erro, a pedagogia agarrada à ilusão dos controles justifica-se elaborando o discurso do “museu”: classifica e organiza, isola e dirige o olhar, além de imprimir folhetos que ensinam a percorrer os conhecimentos selecionados como dignos, destituídos do seu “poder de sedução e inquietação”. (CATANI, 1990-1991, p. 26)

Nesse sentido, a pedagogia moderna procura atender as diferentes esferas que perpassam as relações no interior das escolas por meio de um discurso totalizante que conjuga interesses privados de formação, demandas sociais e políticas de educação, como se entre elas não houvesse diferenças ou mesmo contradições. Com as diferentes tentativas de padronização no âmbito da educação escolar, tem tornado as relações pedagógicas cada vez mais enigmáticas, para além da complexidade que elas já comportam.⁸⁹

A perspectiva de garantir a adesão e tornar coerente e reconhecível uma prática pedagógica, convencionou-se associar a adoção de técnica de ensino com envolvimento político. Ou seja, a adoção de uma prática pedagógica mais “tradicional” revelaria o caráter antidemocrático do professor. Ou seja, um professor que deliberadamente intervém no processo de aprendizagem do aluno pode ser visto como um professor tradicional e, portanto, avesso à liberdade dos alunos. Ao contrário, um professor que deixe os alunos livres para formular as suas hipóteses a agir criativamente apresenta um

⁸⁹ Nesse sentido lembramos o escrito kantiano **Sobre a Pedagogia**, (1999, p. 20) que descreve a pedagogia como uma arte difícil: “Entre as descobertas humanas há duas difíceis, e são: a arte de governar os homens e a arte de educá-los.” Segundo Kant, a pedagogia e a política são artes, estão na mesma condição de tornar aqueles que nasceram segundo a espécie humana, homens. Ou seja, forjar nos indivíduos aquilo que os torna verdadeiramente humanos e essa tarefa parece que está além do que pode oferecer as ciências especializadas.

perfil mais democrático. Essa associação pode não ser totalmente destituída de sentido. Entretanto, as relações que se estabelecem entre a democracia e a qualificação de um tipo de ensino guardam uma complexidade que não pode ser resumida numa simples associação. Há que se considerar, nesse caso, o entendimento de democracia, e, mais do que isso, atentar para o que se está qualificando como uma educação do tipo tradicional. Nesse sentido, lembramos Arendt, sobre a necessidade de se fazer distinções, como forma de lembrar a pluralidade do mundo e evitar que o projeto de uniformidade, da sociedade administrada dilua as diferenças, levando à massificação e à homogeneidade de conceitos ou, ainda, àquilo que Azanha chamou de “unanimidade na superfície”⁹⁰ em que as palavras e as expressões são usadas sem a devida clareza de sentido, o que pode gerar um aparente consenso. Essas condições de aparente consenso em relação a um dever ser docente não permitem uma reflexão e um debate mais profundo sobre as práticas pedagógicas.

3.1. Autoridade docente a partir das políticas públicas de formação de professores.

As políticas públicas de formação docente no Brasil tendem a atender os diferentes enfoques pelos quais passaram a educação básica. No início do século XX, havia a necessidade de que a escola comesse a atender os filhos dos trabalhadores. A partir de 1920, as preocupações com a democratização do ensino e com a formação docente que atendessem as especificidades do desenvolvimento infantil passam a colocar a formação docente no centro das discussões sobre educação e ideal de sociedade brasileira. Ao longo dos anos de 1940-1950, o processo de urbanização é acelerado e, dessa forma, o ensino secundário e o ensino profissionalizante passam a compor as preocupações com a educação básica. Nos anos de 1960-1970, o ensino superior passa por um processo de mudanças e a pesquisa apresenta um significativo crescimento. Na década de 1980 é possível observar a busca pela melhoria dos serviços de creche, aumenta a demanda pela profissionalização do magistério tendo em vista a recuperação da carreira docente. Na década de 1990, com o novo conservadorismo econômico, os recursos voltados para os diferentes níveis de educação passam por uma

⁹⁰ José Mario Pires AZANHA. “A democratização do ensino: vicissitudes da ideia no ensino paulista”. *Educação e Pesquisa*, 2004, p.336.

reestruturação. Nesse momento acontece um significativo crescimento das instituições privadas de ensino superior, assim como ocorre o crescimento da modalidade à distância. É ainda nos anos noventa que as avaliações externas passam a exercer um papel importante na definição das metas e conteúdos escolares, são publicados documentos que trazem os princípios que devem guiar as práticas dos docentes da educação básica.⁹¹ Dessa forma, para atender as diferentes necessidades que foram se impondo para a sociedade brasileira, foram incorporadas ao contexto da educação escolar mudanças na articulação entre linguagem educacional e sociedade e a fixação de novos perfis sócio-culturais tanto para professores como para alunos. Assim, as diferentes gerações de professores passaram por diferentes percursos na aquisição de posturas, práticas e saberes.

O escolanovismo brasileiro⁹² trouxe significativas mudanças no entendimento do ofício docente. Entretanto, as reformas empreendidas a partir de 1920 já estavam sendo cultivadas nos finais do século XIX com o parecer de Rui Barbosa sobre a reforma do ensino primário e, posteriormente, em 1914, com a criação de laboratórios de psicologia e pedagogia montado por Ugo Pizzoli na Escola Normal da Praça que introduzia no Brasil, de maneira mais sistemática, o estudo sobre a inteligência e comportamento infantil.⁹³

Rui Barbosa em 13 de abril de 1882 emite parecer sobre o ensino secundário e superior, entretanto, é no “parecer sobre a reforma do ensino primário e de outras instituições relacionadas à escola” que Rui Barbosa deixa claro os seus fundamentos teóricos e a sua adesão ao ensino científico e ao ensino intuitivo, como método. A educação nos pareceres de Rui Barbosa aparece como condição de reabilitação da sociedade brasileira.⁹⁴ É a partir da educação popular, conforme parecer de Rui

⁹¹Cf. Maria CIAVATTA. “A construção da democracia pós ditadura militar: políticas e planos educacionais no Brasil”. In: G. SEMERARO e O. FAVERO (ORGS) **Democracia e a construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis RJ: Vozes, 2002, p. 95.

⁹² Segundo Jorge NAGLE, na obra **Educação e Sociedade na Primeira República**, páginas 239-240, esses primeiros eventos que abriram espaço para o desenvolvimento mais sistematizado da Escola Nova no Brasil mantinha um significativo descompasso com o desenvolvimento histórico da escola nova em contexto internacional. Segundo NAGLE, enquanto o Brasil “preparava o terreno” já haviam sido criadas as primeiras escolas novas, o ideário educacional, em especial, as formulações teórico-práticas de Dewey já eram bem conhecidas e já havia um número significativo de publicações nesse sentido.

⁹³ Os eventos indicados são exemplares no contexto dessa tese, mas tantos outros eventos de igual importância poderiam ser citados, como, por exemplo, os trabalhos de Ciridiano Buarque, Sampaio Dória, a exposição pedagógica de 1883, entre outros que antecederam as reformas do movimento escolanovista.

⁹⁴ Essa perspectiva da educação como meio de civilizar as “classes populares” e torná-las úteis para o progresso econômico nacional não deixou de ser observada por grande parte da sociedade brasileira. O artigo de autoria de Maria Helena Souza PATTO “‘Escolas cheias, cadeias vazias’: notas sobre as raízes

Barbosa, que o Brasil poderá comparar-se às nações do velho continente.

[...] Quais serão os destinos do nosso sistema de governo, que deve assentar-se na capacidade eleitoral, se perpetuar-se o embrutecimento das populações, engrossado pela corrente de proletários de certa parte da Europa? Que sorte aguarda nossa indústria agrícola, quando verificada a impotência da rotina secular, o proprietário inteligente carecer de temperar a crise da deficiência de braços com os processos da arte aperfeiçoada? Vede o triste espetáculo, resultado fatal da imprevidência com que descuidaram da educação popular – nossos costumes que se degradam, nossa sociedade que apodrece [...]. (RUI BARBOSA, 1947, p. 178)

Para Rui Barbosa, havia a necessidade de que o ensino fosse fundado em um método próprio a fim de que este se tornasse a própria “substância da educação”. A aplicação de um método de ensino desse porte exigiria um profissional à altura. Dessa forma, segundo Rui Barbosa havia a necessidade de se reformar não só os métodos, mas os mestres e com isso toda a rotina pedagógica. Nessa proposta de reforma metodológica, Rui Barbosa expõe sua adesão às propostas da psicologia voltadas para a educação devido ao acolhimento que esta obteve nos Estados Unidos.

Nem por outra razão, traduziu o livro de Calkins, cuja influência na educação primária norte-americana foi tão grande. A essa orientação, como o faziam Pestalozzi e seus seguidores, Rui chamava o processo da intuição: “Uma das condições cardiais da reforma escolar, portanto, dizia ele, está em fazer da intuição a base de todo método de ensino, de toda a educação humana...” “Na escola atual, o ensino começa pela síntese, pelas definições, pelas generalizações, pelas idéias abstratas. Será este o processo da natureza na formação das poucas idéias de origem pessoal que esse maléfico sistema de educação permite germinar em nós?...” E esclarecendo, acrescenta: “É analiticamente, é discernindo as identidades e as diversidades, é acordando semelhanças e opondo os contrastes, que a inteligência do indivíduo entregue a si próprio, como a humanidade na sua infância, arrisca, acerta os primeiros passos na infância” (LOURENÇO FILHO, 1966, p. 39)

Nessa consideração sobre a reforma da educação, a partir do emprego de uma nova forma de ensino que substituiria o então “sistema maléfico” de educação, há uma clara negação de tudo o que estava sendo realizado na educação até então.

O parecer de Rui Barbosa é tomado com certo entusiasmo pelos reformadores da

educação, e, na obra **A Pedagogia de Rui Barbosa**, Lourenço Filho exprime todo seu entusiasmo pelas ideias pedagógicas de Rui Barbosa, ideias que são oriundas de uma figura de grande expressão pública e que, parece ter como ponto favorável, o fato de que não era diretamente ligado a educação escolar.

A pedagogia de Rui Barbosa reveste-se desses admiráveis atributos [concepções dotadas de grandeza de linhas, força de estrutura e maior sentido de compreensão humana], muito embora não haja sido ele educador de ofício, ou, talvez por isso mesmo. Rui não figura como profissional do ensino [...] não exerceu o magistério; também não desempenhou cargos de administração, não foi inspetor de ensino ou diretor de escola. Seus escritos sobre educação, todos produzidos no limitado prazo de um lustro, precisamente o que mediou de 1881 a 1886, tiveram caráter episódico, decorreram da vida política, foram aspectos da luta do doutrinador e reformador social. Nessa época, andava entre os 32 e os 37 anos de idade e era deputado pela Bahia. (LOURENÇO FILHO, 1966, p. 11)

Lourenço Filho aponta, na obra **A Pedagogia de Rui Barbosa**, Sampaio Dória, reformador da Educação em São Paulo em 1920, como intérprete e atualizador da metodologia proposta por Rui Barbosa. Sampaio Dória retoma e atualiza a perspectiva presente nos discursos de Rui Barbosa sobre a psicologia como “educação dos sentidos”, para o chamado “ensino ativo”.⁹⁵

A atenção dispensada à educação por parte de Rui Barbosa ainda no século XIX estava em consonância com ideais civilizatórios de modernização e progresso da sociedade brasileira. As exigências de organização do campo educacional acompanhavam a expansão das escolas. A produção de revistas e manuais de ensino buscava acompanhar a ampliação da vida cultural brasileira.

No decênio de 1870 o quadro cultural do Brasil era bem diverso do que fora na primeira metade do século, em seguida ao desenvolvimento econômico e ao progresso material dos anos de 1850 e 1860, prejudicados em parte pela sangrenta guerra contra o Paraguai (1865-1870) que abalou a sociedade tradicional e abriu caminho para grandes transformações. O Rio de Janeiro

⁹⁵ O ensino ativo, diferente do ensino dito tradicional, ao agregar elementos da psicologia, atualizaria a própria educação com as novidades da ciência moderna e, assim, significa uma nova condição para a educação e mais uma demanda para a formação docente. No contexto das reformas educacionais nos estados, a partir de 1920, apesar das diferenças expressivas, essas reformas apresentavam como pontos em comum a ênfase na psicologia e nos métodos ativos. Esses pontos fundamentaram a proposta de formação de professores e a organização de atividades junto aos alunos. (Conforme FREITAS e BICCAS, 2009, p. 52-53)

foi modernizado: desenvolveu-se a viação férrea; houve sensível atualização da informação científica e filosófica; aperfeiçoou-se o ensino superior de cunho técnico; a imprensa ganhou amplitude e apareceram novas revistas de excelente nível, como a Revista Brasileira (2ª fase, 1879-1881), enquanto a erudição e a pesquisa documentária antes reduzidas quase apenas à Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, fundada em 1836, receberam apoio dos importantes Anais da Biblioteca Nacional a partir de 1878. Os estudos literários conheceram grande desenvolvimento [...]. A essa altura, já haviam públicos relativamente densos, uma pequena tradição de estudos literários, associações e movimentos mais ou menos duradouros, casas editoras em boa atividade, umas imprimindo livros aqui, outras em Portugal ou na França, como as mais importantes delas, Garnier, que foi um notável meio de difusão cultural. (SOUZA, 1989, p. 48-49)

As primeiras décadas do século XX apresentaram uma certa aceleração dos processos industriais, a consolidação da classe operária e a expansão das carreiras técnicas e administrativas. Esse contexto favoreceu o entendimento da necessidade de reformas educacionais, em especial para os liberais. Nessa conjuntura, a proposta de educação nova ganha força e passa a compor o discurso dos liberais em nome da renovação da sociedade brasileira. Esse empreendimento de renovação da sociedade brasileira por meio da educação estava presente nos jornais, em especial no jornal *O Estado de São Paulo*, que dedicava amplos espaços para a divulgação dos ideais da educação nova ao noticiar lançamentos de livros, com a publicação de artigos e resenhas de livros, além das conferências que ocupavam o auditório da Faculdade de Direito de São Paulo. Todos esses eventos davam significativa visibilidade aos ideais da educação nova. Outro elemento significativo desse período, para divulgação dos novos ideais de sociedade e de educação, foi o lançamento da coleção *Biblioteca de Educação*, criada em 1929, que trazia como conteúdo a posição dos pensadores da educação brasileira e traduções que ratificavam as propostas de novas diretrizes educacionais. Dentre os reformadores destacamos a figura de Fernando de Azevedo, grande divulgador da Educação nova, editor do jornal *O Estado de São Paulo*. A relação entre realidade brasileira e educação também estava presente no *Inquérito sobre a instrução pública*, organizado por Fernando de Azevedo e publicado no jornal *O Estado de São Paulo* ao longo de vários meses no ano de 1926.⁹⁶ Segundo Fernando de Azevedo, o Inquérito

⁹⁶ Segundo Freitas e Biccas (2009), O Inquérito da Instrução Pública de 1926 expressou as aspirações da classe média paulista que tinha na educação do trabalhador a possibilidade de melhoria da vida nacional. “A aspiração de transformar o trabalhador em um homem especializado parecia a única expressão possível num cenário em que se proclamava que a educação pública ‘tudo estava por fazer’”. Entretanto, segundo Freitas e Biccas (2009), a especialização do trabalhador não era a única posição, a Escola Profissional Masculina de São Paulo considerava que o trabalhador tinha direito a uma formação integral e não somente especializada (Conforme Freitas e Biccas, 2009, p. 45). Além do caráter elitista do

sobre a Instrução Pública era parte de um movimento renovador.

O movimento de reformas escolares [...] não pode ser estudado isoladamente, mas no complexo de suas causas, ligações e consequências e, portanto, como um dos aspectos e uma das fases do processo revolucionário que se desenvolvia no país desde 1922, e que devia desfechar na revolução de 1930 (AZEVEDO, 1976, p. 166)

Os reformadores da educação que atuaram na década de vinte estavam imersos em duas batalhas que para eles se apresentavam como complementares. De um lado, a renovação da educação a partir de teorias educacionais mais modernas, pautadas nas ciências novas – a psicologia e a sociologia e, de outro, a necessidade de modernizar a sociedade brasileira no contexto político, com a formação de novas elites. Essas duas batalhas no âmbito dos reformadores da educação eram complementares e indissociáveis.

[...] A escola “acadêmica”, isto verdadeiramente formadora do espírito e da inteligência passou a ser algo de vago senão misterioso, educando por uma série de exercícios reputados de ginástica do espírito capazes de produzir atletas – de todos os pesos, digamos de passagem – do intelecto ou da sensibilidade. Mas por isso mesmo que buscava resultados tão indiretos e tão alusivos, não podia se ater a critérios severos de eficiência [...].

Estou buscando caracterizar a escola tradicional das classes altas da sociedade, nos casos extremos, para poder explicar o espírito de irrealidade e, por conseguinte, a complacência do seu autojulgamento e a sua falência em funcionar como um aparelho realmente seletivo de valores, antes pelo contrário, operando como uma perpetuadora de injustiças sociais. (TEIXEIRA, 1976, p. 44)

Se por um lado era necessário reformular os métodos de ensino, por outro se mostrava necessária uma reforma do Estado, pois somente o Estado poderia garantir, a partir de políticas públicas de educação, a melhoria da população brasileira.

O quadro social, político e econômico dessa década, com a continuidade significativas das correntes migratórias, a urbanização, as insatisfações políticas represadas desde a Proclamação da República e a intensificação das tensões entre a industrialização nascente e as crises do comércio cafeeiro, foi altamente propício para a questão educacional se impusesse como interesse coletivo e de salvação nacional. Aliás, foi nesses termos que os diversos movimentos sociais que então aparecem - ligados ou não a partidos políticos

Inquérito, destacamos, aquilo que entendemos ser o mérito maior desse documento coordenado por Fernando de Azevedo, o sentido de provocar a sociedade paulista e o Estado para a educação pública. O Inquérito ao expressar a educação como uma forma de reorganizar a esfera pública, coloca em foco a importância do Estado e da sociedade se responsabilizar pela educação de todas as crianças, dando à educação importância política.

- passaram a se preocupar com a escola popular, a sua reforma e a sua disseminação. Várias tentativas reformistas ocorreram em diferentes estados e foi nesse período que se iniciou uma efetiva profissionalização do magistério em que novos métodos e modelos pedagógicos começaram a ser mais amplamente discutidos nas escolas. (AZANHA, 1993, p. 72)

O Manifesto dos Pioneiros de 1932, documento importante como retrato de um movimento político-educacional, mostrava-se como uma alternativa para a reforma pedagógica contida no Decreto de 1931. O Manifesto apresentava claramente a perspectiva de romper com a estrutura artificial do ensino tradicional.

A redação do Manifesto, de certa forma, foi um desdobramento das discussões ocorridas na IV Conferência Nacional de Educação. Essa Conferência envolveu diversos intelectuais e educadores envolvidos com a educação pública. Havia basicamente dois “partidos”: os católicos, representantes da “educação tradicional”, e os liberais, representantes da “educação nova”. Tanto o grupo dos católicos como o dos liberais não eram homogêneos. Havia significativa pluralidade nos dois grupos.

Nem os pioneiros constituíam “um grupo”, nem a Igreja Católica era um “bloco coeso” a expressar uma concepção de educação adequada para o Estado, nem pioneiros e católicos eram atores exclusivos naquele contexto de grande efervescência política, nem é correto supor que entre os pioneiros estavam somente intelectuais “renovadores” e entre os católicos, intelectuais “tradicionais” (FREITAS e BICCAS, 2009, p.71)

O Manifesto, dessa forma, trazia na sua redação ideias que em sentido amplo indicavam uma posição predominante, mas que guardava sentidos mais restritos, entendimentos diversos sobre a posição indicada como geral e determinante daqueles que assinaram o documento.⁹⁷ De forma geral, o Manifesto dos Pioneiros se caracterizava pela ideia de financiamento estatal da educação pública, garantindo assim recursos para que todas as crianças frequentassem as escolas. Dessa forma, a educação financiada pelo Estado laico, permitiria que a democracia funcionasse como um sistema onde as hierarquias sociais tivessem como fundamento as capacidades individuais e não a condição econômica privilegiada de poucos.

⁹⁷ Assinam o manifesto: Fernando de Azevedo, Afranio Peixoto A. de Sampaio Doria, Anísio Spínola Teixeira, M. Bergstrom, Lourenço Filho, Roquette Pinto, J. G. Frota Pessôa, Julio de Mesquita Filho, Raul Briquet, Mario Casassanta, C. Delgado de Carvalho, A. Ferreira de Almeida Jr., J. P. Fontenelle, Roldão Lopes de Barros, Noemy M. da Silveira, Hermes Lima, Attilio Vivacqua, Francisco Venancio Filho, Paulo Maranhão, Cecília Meirelles, Edgar Sussekind de Mendonça, Armanda Alvaro, Alberto Garcia de Rezende, Nobrega da Cunha, Paschoal Lemme e Raul Gomes.

Ora, se a educação está intimamente vinculada à filosofia de cada época, que lhe define o caráter, rasgando sempre novas perspectivas ao pensamento pedagógico, a educação nova não pode deixar de ser uma reação categórica, intencional e sistemática contra a velha estrutura do serviço educacional, artificial e verbalista, montada para uma concepção vencida. Desprendendo-se dos interesses de classes, a que ela tem servido, a educação perde o "sentido aristológico", para usar a expressão de Ernesto Nelson, deixa de constituir um privilégio determinado pela condição econômica e social do indivíduo, para assumir um "caráter biológico", com que ela se organiza para a coletividade em geral, reconhecendo a todo o indivíduo o direito a ser educado até onde o permitam as suas aptidões naturais, independente de razões de ordem econômica e social. A educação nova, alargando a sua finalidade para além dos limites das classes, assume, com uma feição mais humana, a sua verdadeira função social, preparando-se para formar "a hierarquia democrática" pela "hierarquia das capacidades", recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abre as mesmas oportunidades de educação. (MANIFESTO DOS PIONEIROS, 2006, p. 91)

A formação de professores consta entre os pontos de destaque do Manifesto. A formação docente, segundo o Manifesto, deveria ser de uma formação cultural superior, considerando que é a formação cultural dos professores que dirige a formação das crianças. A preparação pedagógica, assim como a cultura geral, deveria ser adquirida em todos os níveis de ensino, inclusive na formação universitária.

Ora, dessa elite deve fazer parte evidentemente o professorado de todos os graus, ao qual, escolhido como sendo um corpo de eleição, para uma função pública da mais alta importância, não se dá, nem nunca se deu no Brasil, a educação que uma elite pode e deve receber. A maior parte dele, entre nós, é recrutada em todas as carreiras, sem qualquer preparação profissional, como os professores do ensino secundário e os do ensino superior (engenharia, medicina, direito, etc.), entre os profissionais dessas carreiras, que receberam, uns e outros, do secundário a sua educação geral. O magistério primário, preparado em escolas especiais (escolas normais), de caráter mais propedêutico, e, as vezes misto, com seus cursos geral e de especialização profissional, não recebe, por via de regra, nesses estabelecimentos, de nível secundário, nem uma sólida preparação pedagógica, nem a educação geral em que ela deve basear-se. A preparação dos professores, como se vê, é tratada entre nós, de maneira diferente, quando não é inteiramente descuidada, como se a função educacional, de todas as funções públicas a mais importante, fosse a única para cujo exercício não houvesse necessidade de qualquer preparação profissional. Todos os professores, de todos os graus, cuja preparação geral se adquirirá nos estabelecimentos de ensino secundário, devem, no entanto, formar o seu espírito pedagógico, conjuntamente, nos cursos universitários, em faculdades ou escolas normais, elevadas ao nível superior e incorporadas às universidades. A tradição das hierarquias docentes, baseadas na diferenciação dos graus de ensino, e que a linguagem fixou em denominações diferentes (mestre, professor e catedrático), é inteiramente contrária ao princípio da unidade da função educacional, que, aplicado, às funções docentes, importa na incorporação dos estudos do magistério às universidades, e, portanto, na libertação espiritual e econômica do professor, mediante uma formação e remuneração equivalentes que lhe permitam manter, com a eficiência no trabalho, a dignidade e o prestígio indispensáveis aos educadores. (MANIFESTO DOS PIONEIROS, 2006, p. 200)

A formação de professores teve grande destaque no contexto da proposta de reforma educacional proposta pelos liberais, no sentido de que para reformar a educação e formar cidadãos, o magistério deveria ser composto por profissionais de formação ilustrada e deixar de ser opção para profissionais mal sucedidos nas suas carreiras.

O Manifesto dos Pioneiros de 1932 denunciava a estrutura artificial do ensino e indicavam a necessidade de se buscar um ensino pautado pela realidade local além de buscar a composição de um campo próprio para a educação brasileira. No que se refere à formação de corpo docente havia a preocupação regulamentar o ofício docente a partir de formação específica. Os professores do secundário, por exemplo, deveriam contar com uma formação ilustrada voltada para a docência. Nesse sentido, tornar o magistério uma profissão atrativa e não um ofício de segunda categoria, uma segunda opção para quem não obteve sucesso na carreira pretendida, tal como denunciou Julio de Mesquita Filho no discurso como paraninfo da 1ª turma de licenciados da FFLC-USP: “Era nas fileiras das chamadas classes liberais e entre os que nelas haviam malgrado, que se iam buscar os homens que a sociedade cometia a missão, entre todas as delicada, de formar o caráter e a consciência da juventude. Para os advogados sem causas, reservam-se as cadeiras de português, de história e de psicologia. Nunca conseguiu um engenheiro um trecho de estrada ou a construção de uma ponte? Dava-lhe o ginásio mais próximo, como ficha de consolação, a cadeira de álgebra ou de física, de desenho ou de aritmética. Ao médico destituído de clientela cabia lecionar química ou ciências naturais”. (Anuário da FFCL – USP, 1936, p. 203)

Nessa demanda por melhorar a formação dos professores da educação pública do ensino primário e do secundário, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras acabou por representar um episódio importante para refletir as condições da educação brasileira na primeira metade do século XX. A Faculdade de Filosofia, por conta de um Decreto de 1936, passa a receber, a partir de exames vestibulares, os professores do ensino primário. Ao se tornar uma opção para os estudantes do curso normal, por um lado a faculdade começou a contar com “verdadeiros estudantes”, por outro os normalistas poderiam sair do ensino primário e melhorar a sua condição funcional como professor do ensino secundário.

Entre os anos de 1936 e 1938, Maügé assiste, portanto, ao nascimento de novos grupos de estudantes, apontados em numerosos testemunhos. Em 1934, há poucos estudantes considerados verdadeiros, e o início da FFCL [Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP] lembra os eventos da boa sociedade. Paul Arbousse-Bastide considerava que a abertura da FFCL aos alunos da Escola Normal (que formava, de início, os professores do ensino primário), significou a chegada dos verdadeiros estudantes à USP, um decreto de 1936 dá-lhes a possibilidade de seguir os cursos da FFCL para tornarem-se professores secundários. Pierre Monbeig desenvolve também essa ideia da profunda mudança social devida ao tipo de estudantes da FFCL. Em 1940, são verdadeiros estudantes: mais jovens, falando menos o francês, de um outro meio social, e assim “destruir essa feudalidade” que trouxera a missão

francesa, mas segundo Levi-Strauss, jamais Georges Dumas e o Ministério dos Assuntos Estrangeiros quiseram admitir que esse foi “nosso mais belo sucesso” (Hamburger, 1996, p. 305-306)

Essa mudança foi importante, mas sua amplitude mostrou-se bem restrita pelas condições da rede pública de educação, pois a licenciatura não apresentava grandes atrativos pelo pequeno número de escolas secundárias e porque o exercício da docência nesse nível de ensino não exigia ainda diplomas universitários. Essa situação estendeu-se até os anos de 1940 quando ocorre um aumento das escolas secundárias e a abertura de concursos.⁹⁸ Essa mudança, contudo, mostra-se restrita se considerarmos o depoimento de Paschoal Lemme em 1953, sobre as condições de formação e remuneração dos professores.⁹⁹

É no governo de Getúlio Vargas que se apresenta a primeira tentativa de organizar de forma centralizada a educação nacional, após os esforços empreendidos pelos pioneiros da educação nova em diferentes estados da federação.¹⁰⁰ O empreendimento do governo de Getúlio Vargas para a educação nacional atendia a necessidade posta pelos escolanovistas de que era necessário normatizar a educação brasileira. Entretanto, a intervenção do Estado, veio no sentido de uniformizar a pluralidade da sociedade brasileira.

Embora a idéia de plano nacional de educação fosse fruto das posições do Manifesto e das campanhas que se seguiram, o Plano de 37 era a mais completa negação das teses defendidas pelos educadores ligados àqueles movimentos. Excessivamente centralizador, o anteprojeto pretendia ordenar

⁹⁸ Conforme depoimento de Azis Simão “Na Faculdade”. In: LOSCHIAVO, Maria Cecília dos Santos. Maria Antonia: uma rua na contramão, 1988, p. 13 e 14.

⁹⁹ Segundo Freitas e Biccias, por ocasião da Conferência Mundial de Educadores, realizada em Viena em 1953, Paschoal Lemme informa que a condição dos professores brasileiros é muito difícil, seja pelas condições de formação, seja pela remuneração que não reflete a importância social dessa profissão. “(...) Os professores, em geral de formação muito deficiente, recebem salários vexatórios, em relação à importância de suas responsabilidades. Os professores rurais, situados na parte inferior dessa escala de salários, não têm, em sua maioria, qualquer formação pedagógica e vivem nas piores condições materiais e profissionais” (LEMME, 1955, p. 26-27. Apud: FREITAS E BICCAS, 2009, p. 136).

¹⁰⁰ Nesse contexto, lembramos as reformas educacionais promovidas reformadores da Educação Nova – Sampaio Dória em São Paulo, 1920; Lourenço Filho no Ceará em 1922-1923; Anísio Teixeira na Bahia em 1924; Fernando de Azevedo no Distrito Federal em 1927-1930, Francisco Campos em Minas Gerais em 1927-1928. No mesmo período Lisímaeo Costa leva a reforma para o Paraná. Destacamos a criação do Instituto Nacional de pedagogia em 1937, que depois passou a ser chamado de Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Lembramos, ainda, que nesse âmbito foi criado o curso de pedagogia na Faculdade de Filosofia da Universidade do Brasil em 1939)Decreto-lei 1190 de 04 de abril de 1939] tendo em vista o preparo de docentes para o ensino secundário e normal. A Lei 1750 de 08 de dezembro de 1920, que no âmbito das reformas da educação no Estado de São Paulo cria a Faculdade de Educação que passa a funcionar apenas em 1933 quando foi instalado o Instituto de Educação e que em 1930 passa a funcionar como Departamento de Educação da Universidade de São Paulo.

em minúcias irrealistas toda a educação nacional. Tudo ficava regularmente no plano, desde o ensino pré-primário, passando pelo ensino de adultos e pelo ensino profissional em todas as modalidades e níveis. Os currículos todos eram estabelecidos e até mesmo o número de provas, os créditos de avaliação etc. (AZANHA, 1993, p. 73).

Em linhas gerais, o Governo de Getúlio Vargas buscou a formação de um novo tipo de homem brasileiro a partir da perspectiva da nacionalidade e, nesse sentido, procurou tornar o país mais homogêneo impondo uma série de ações de padronização. Contudo, o projeto de padronização de um tipo brasileiro não encontrou respaldo nos investimentos educacionais, o que manteve limitado o acesso e a permanência das crianças nas escolas.

No Brasil, o planejamento estratégico como modelo racional, visando metas políticas e econômicas, é uma marca dos governos populistas. Em meados do século XX, o planejamento como modelo racional, apresenta-se como uma forma de harmonizar os interesses das massas e os interesses da elite nacional como se os mesmos fossem complementares. Podemos descrever esse modelo da seguinte forma: a elite política indica os imperativos e uma equipe de técnicos planeja as ações e os programas que respondam aos imperativos, de forma que a população como um todo possa ser atendida, viabilizando dessa forma o desenvolvimento econômico.

No governo de Juscelino Kubitschek, o plano de metas, contava com o lema “cinquenta anos em cinco” e estava fundamentalmente baseado na ideia de que a crise da sociedade brasileira era uma crise de crescimento.¹⁰¹ Dessa forma, o planejamento estratégico estava baseado no diagnóstico daquilo que não funciona ou que poderia funcionar melhor, e que atendendo esses pontos “fracos” a sociedade passaria a funcionar melhor. Na percepção dos técnicos do governo JK, esses pontos eram: energia, transportes, alimentação, indústria de base e educação.¹⁰² Segundo Xavier (1999), no que se refere à educação havia uma ênfase na demanda por formar recursos

¹⁰¹ Conforme Libânia N. XAVIER, O Brasil como laboratório, 1999, p. 54.

¹⁰² A educação, nesse sentido, passa a ser o elo articulador entre as necessidades de emprego e geração de mão de obra para os diferentes setores da economia: agricultura, indústria e comércio. Essa posição de elo entre essas duas necessidades voltadas para a produção e consumo, coloca o educador e os órgãos de decisão acerca da educação a serviço do ciclo produção e consumo e, em muitas ocasiões, acaba por limitar as decisões no âmbito da educação escolar ao atendimento das necessidades econômicas. Essa posição pode ser vista atualmente nos diferentes discursos, seja da classe política, seja dos diferentes segmentos da mídia quando associam melhores empregos e salários a educação escolar. É assim que se passa a investir na educação, tendo em vista a formação de mão de obra – a educação passa a se orientar para o desenvolvimento.

humanos qualificados no sentido de promover um aumento na produtividade da indústria e da agricultura e, assim o progresso material.

É no governo JK que de fato se inaugura a perspectiva de desenvolvimento no modelo de gestão racional fundado em padrões técnico-científico, dando a administração política uma configuração mais moderna. Segundo Xavier (1999), no governo JK as diretrizes educacionais voltavam-se para o desenvolvimento, priorizando recursos para a área técnica.

O discurso de Clovis Salgado, ministro da educação, pronunciado no Fórum Econômico da Federação das Indústrias de Minas Gerais em 1956, evidencia a relação entre educação e progresso material nacional nesse período. Ao relatar quais seriam as prioridades da educação nacional, o ministro adverte que a educação é um dos fatores que devem ser observados para o desenvolvimento econômico do Brasil.¹⁰³

Os estudiosos do nosso desenvolvimento econômico dizem que o Brasil apresenta vários pontos de estrangulamento na sua estrutura. São fatores negativos que retardam, senão impedem, o curso normal do nosso crescimento. Entre estes, convêm situar, com destaque, a falta adequada preparação do homem para as tarefas que o estilo de vida moderna dele reclama. (SALGADO, 1957, p. 04-05)

As necessidades da economia, a partir da fala do ministro, exigem que a educação seja ampliada e modificada. As reformas iniciadas pelos reformadores da educação, segundo Salgado, não davam conta das necessidades econômicas:

[...] As tarefas urbanas exigem um mínimo de preparação técnica, pelo menos rudimentos da leitura, da escrita e do cálculo. Daí a necessidade de uma assistência educacional a essa imensa massa obreira em marcha para os centros urbanos. Educação de um tipo especial, educação de base, de conhecimentos e práticas indispensáveis, que a escola tradicional não se encontra apta a ministrar. (SALGADO, 1957, p. 12)

Dessa forma, a educação reformada, não atendia, segundo o governo JK, plenamente às necessidades da sociedade brasileira. Novas condições e meios de conduzir a educação foram propostos e estes deveriam atender as necessidades da economia nacional. Ou seja, educação e produção econômica deveriam estar atreladas.

¹⁰³ Apesar de não apresentar um plano específico para a educação o governo JK trouxe significativas contribuições para a reflexão acerca da reprovação e evasão nas escolas brasileiras. Em 1956 ele trouxe a discussão acerca da aprovação automática. Essa perspectiva contou com experiências em São Paulo (1960-1972), Santa Catarina (1970-1984), Rio de Janeiro (1979-1984) e Minas Gerais na década de 1970. (Conforme FREITAS e BICCAS, 2009, p. 191-194)

Ressalta desde logo a primazia do ensino primário que forma a grande massa obreira. Quando bem feito, o jovem poderá, com facilidade, completar, no trabalho a própria formação, tornando-se um bom operário. O nosso drama, o drama da indústria nascente no Brasil, é ser o trabalhador, em geral analfabeto, ou ter passado apenas pelas primeiras séries da escola primária. [...] qualquer programa de desenvolvimento econômico no Brasil de hoje terá de vencer esse verdadeiro estrangulamento que é a falta de preparo da massa trabalhadora. Temos de difundir a escola primária que é a escola fundamental e popular. Temos que levá-la a todas as crianças e também aos adolescentes e adultos analfabetos. Além disso, estendê-la a 6 ou 7 anos e torná-la uma escola de formação, para substituir os cursos verbalísticos que ora oferece. Com mais 2 anos, será possível levar mais adiante a preparação intelectual dos alunos e, o que nos parece fundamental para o fim que temos em vista, iniciar as crianças em práticas manuais de trabalho. Seria a maneira, também de reter o meninos nas escolas até os 14 anos, quando poderão entrar legalmente para o trabalho profissional. Atualmente, ficando soltos nas ruas, dos 12 aos 14 anos, adquirem maus hábitos e se tornam até delinquentes, como já se observa, em escala impressionante, nas grandes cidades como Rio de Janeiro e São Paulo (SALGADO, 1957, p. 16-17)

Segundo Salgado (1957), o ensino médio, por ser de fundo acadêmico, levava poucos jovens para as “atividades produtoras”. Assim, para o ministro, o aumento do número de consumidores era uma realidade a cada nova geração que adentrava o ensino médio e dele saíam. Nesse sentido, entendia-se que havia a necessidade de aumentar o número de “soldados para a produção”. Ou seja, era necessário aumentar a produção para dar conta dos novos consumidores. Essa condição justificava, segundo o ministro, a elevação dos recursos para as escolas médias profissionais. Essas escolas seriam capazes de atender as necessidades econômicas entendidas como democráticas:

Ao lado de providências de ordem material, o governo cuida da reestruturação do ensino industrial [...] Estão propostas duas inovações principais: 1ª) Autonomia didática das unidades de ensino para que organizem os cursos de acordo com as necessidades regionais. Os currículos serão flexíveis e os cursos diversificados, como recomendam a extensão territorial do país e a extrema diferenciação de mão de obra da indústria moderna; 2ª) autonomia administrativa para que os estabelecimentos possam melhor se articular com a indústria local, o que se conseguirá, da melhor forma, trazendo para a direção das Escolas elementos das classes produtoras. O ensino guardará estreito contato com as fábricas, cujo operariado técnico se propõe a fornecer. Os cursos se organizarão de acordo com as demandas do mercado de trabalho.

Culturalmente equivalentes aos ginásios e colégios, as Escolas industriais e técnicas permitirão, também, que os mais dotados ascendam aos cursos superiores. Sendo inteiramente gratuitas, representam, na verdade, a escola secundária do povo, cujos filhos mais capazes poderão através da educação, alcançar os escalões mais altos da sociedade, o que representa o ideal democrático do mundo contemporâneo. (SALGADO, 1957, p. 19-20)

As palavras do então ministro da educação agregam as perspectivas de que a

educação deve atender as necessidades mais urgentes da economia, e que o ideal político contemporâneo, conforme já indicava Benjamin Constant ao tratar da liberdade dos antigos e dos modernos, se resume em atender interesses privados.

Não obstante, as pesquisas voltadas para entender as reais condições da escola brasileira eram realizadas. Anísio Teixeira empreendeu esforços nesse sentido e chegou à conclusão de que a crise da educação brasileira passava pela falta de objetivos claros e pela falta de conhecimento por parte dos administradores da realidade brasileira que é diversa e, nesse sentido, diagnosticou “Certa revolta contra a uniformidade e rigidez do currículo”. Segundo Anísio Teixeira, a então estrutura escolar enganava a população acerca da preparação para a vida moderna. Anísio Teixeira indica um conjunto de dez providências para melhorar as condições das escolas brasileiras, dentre elas a descentralização administrativa do ensino, a modificação das condições de trabalho dos professores, aumentando o tempo de convivência entre professores e alunos, considerando que essa convivência poderia beneficiar os alunos, uma vez que os mesmos poderiam ser influenciados pelos professores e, a abolição da determinação de modelos e “imposições oficiais que estão a produzir efeitos opostos aos previstos, servindo até como justificativa para o mau ensino” (TEIXEIRA, 1976).

As sugestões de Anísio Teixeira para melhorar a educação estavam direcionadas para certa autonomia da escola e do professor em relação às determinações de caráter homogeneizante das administrações centralizadoras.

[...] A escola é uma instituição servida por uma arte complexíssima, que é a de educar e ensinar em todos os níveis da cultura humana. Essa cultura e a arte de a transmitir estão a sofrer, constantemente, progressos e revisões, precisando o professor de autonomia para poder estar, constantemente, a ajustar o seu trabalho individualizadamente aos alunos e às necessidades de toda a ordem do progresso social e do progresso de sua arte. Não quer dizer isto que o professor seja livre para ensinar o que quiser. Ele não tem de modo algum essa liberdade absoluta. Cumpre-lhe ensinar o que deve ensinar e por algum método *aprovado*. Mas nem aquele *deve* nem este *aprovado* são questões a ser resolvidas pela lei, mas pelo *consenso profissional*, porque são da prática usual e corrente entre os mestres da profissão, ou de inspiração renovadora partida de outros mestres igualmente autorizados. (TEIXEIRA, 1976, p. 138)

Sob o ponto de vista de Anísio Teixeira, a legislação estaria indo além do que ela deveria prescrever no âmbito da educação, e isso fica claro no debate realizado por ocasião das discussões acerca do projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação,

enviado para aprovação em 1948.¹⁰⁴

O Sr. Anísio Teixeira – para ensino normal, o projeto indicou três estágios: o curso normal regional; a escola normal de três séries anuais e o Instituto de Educação. Penso que, sempre que a lei de bases e diretrizes não fixar modelos propriamente ditos, mas níveis de planos de preparo de qualquer profissional, tais planos, criando o quadro necessário dentro do qual se manterá a escola brasileira, estarão atuando dentro dessa área legítima do poder federal. [...] Não estão aqui porém detalhes, quaisquer de outras condições – de currículo, programas, métodos e processos – que ficam todas elas para ser objeto de legislação estadual, que, por sua vez, não as deverá fixar, mas definir os órgãos profissionais que as estabelecerão. (TEIXEIRA, 1976, p. 196)

E, mais adiante, esclarecendo e aprofundando as suas considerações acerca da autonomia da escola e do professor, em decorrência do entendimento de que a educação se configura em um campo específico de saberes:

[...] Mesmo no setor estadual, não recomendaria assim a fixação em lei, de seriação ou currículo e programa, os quais constituem processos técnicos em permanente experimentação, à luz da experiência educacional e da consciência profissional do magistério.

Os exemplos que dou, a respeito, são sempre os da medicina. Jamais passaria pela cabeça prever em lei, o tratamento de determinada moléstia. Podemos determinar em lei a necessidade de diagnóstico, quiçá a posteriori como muitas vezes não pode deixar de ser, mas, quem faz o diagnóstico é o médico, com a sua consciência profissional. E o mesmo, ou mais ainda, podemos dizer quanto ao tratamento ou a terapêutica.

No dia em que passarmos a elaborar a legislação de que verdadeiramente necessita o Brasil sobre a educação, nunca haveremos de pretender dar receitas educacionais por ato de lei. A lei fixa objetivos e princípios, as condições em que o ensino se deve dar, mas quem deve estabelecer os conteúdos, formular o programa e dizer como alcançar aqueles objetivos, é a consciência educacional, a consciência profissional do educador [...]

Sempre raciocinamos como se a educação não fosse capaz de criar uma consciência profissional, [...] Ora a educação, o ensino, é uma grande profissão liberal como a medicina, a engenharia, o direito ou a ciência, e não algo abstrato, irreal e arbitrário a ser fixado por lei e regulamentos rígidos. (TEIXEIRA, 1976, p. 196-197)

¹⁰⁴ Segundo Azanha, apesar da constituição de 1946 não fazer referências expressa à formulação de um plano nacional, essa exigência acabou aparecendo na Lei n. 4024 de 1961, cujo anteprojeto original não fazia referência a um plano nacional. Entretanto, à revelia do anteprojeto original, a determinação de um plano nacional foi incluída no “terceiro substitutivo da Comissão de Educação e Cultura que, ao final, transformou-se na Lei n. 4024/61”. Azanha no intuito de esclarecer a intenção do relator do anteprojeto de fixar apenas princípios gerais e jamais se ater a detalhes traz as palavras esclarecedoras do relator: “diretriz é uma linha de orientação, norma de conduta, ‘Base’ é a superfície de apoio, fundamento. Aquela indica a direção geral a seguir, não as minudências do caminho. Esta significa o alicerce do edifício, não o próprio edifício que sobre o alicerce será construído. Assim, entendidos os termos, a Lei de Diretrizes e Bases conterà tão só preceitos genéricos fundamentais” (Almeida Júnior, 1949, p. 48) (AZANHA, 1993, p. 74)

A defesa da descentralização da educação nacional, assim como processo de ampliação da oferta de ensino tomaram rumos diferentes com o advento da ditadura militar no país. Por um lado centralizaram-se as decisões acerca da educação pública, por outro, a expansão do acesso não significou permanência e qualidade, pois a escola, apesar da ampliação da oferta, ainda era bastante seletiva. E segundo o próprio Anísio Teixeira, a educação seletiva está associada ao ingresso em ambientes de privilégios, acesso diferenciado a bens de consumo, a status social. O caráter de acesso a bens de consumo e status social passa a ser a promessa para aqueles que passam pela escolarização, e tal promessa elevou a pressão social por mais escolas, em especial porque a titulação oferecida pela educação escolar significava para contingentes populacionais acesso a postos de trabalho. Nessa promessa por elevação da vida social e econômica, a escola passa a ser considerada principalmente como um estágio formal para o ingresso no mundo do trabalho. Ou seja, a escola no período da ditadura militar acaba se definindo num espaço meramente burocrático, cuja apresentação do mundo se reduz a uma titulação.¹⁰⁵ Dada à consideração de que a escola se converteu em um espaço de diplomação, a escola brasileira perdeu a possibilidade de certa autonomia, assim como o professor que, diante da função meramente burocrática de certificação passa a seguir regras uniformes, reconhecíveis em todo o território nacional, estabelecendo-se dessa forma um padrão único. Estabelece-se assim, um ensino rápido, sintético, visando exames para continuar os estudos em outros níveis de ensino ou na simples aquisição de certificação de final de curso. Em meados da década de 1960, ganha destaque o acordo MEC-USAID¹⁰⁶, que levou a padronização dos sistemas escolares, a uniformização do material didático e da formação docente. Esse acordo, apesar dos subacordos com os estados, mantinha o caráter centralizador das decisões do governo militar.

[...] A USAID sempre preferiu negociar com os Estados e com entidades autônomas. Um processo miriópode evita uma análise global do fenômeno. [...] Cada acordo foi subdividido em pequenos projetos localizados a serem aplicados nas entidades e Estados que estiverem amadurecidos. (ALVES, 1968, p. 11)

¹⁰⁵ Este estado de coisas nos remete a consideração de que uma igualdade perante a lei que garante a educação formal não resolve a desigualdade social e econômica. É nesse momento que fica mais evidente que o diploma, como uma pseudo-solução individual, uma vez que um número cada vez maior de indivíduos detém algum tipo de diploma, não resolve problemas, que entendemos, são de ordem política.

¹⁰⁶ Acordo estabelecido entre o Ministério da Educação e Cultura e a *United States Agency for International Development* em junho de 1965.

Os acordos MEC-USAID que foram firmados envolveram o ensino superior, médio e primário. Ou seja, todos os níveis de ensino. No ensino superior, o acordo envolveu assessoria visando a modernização universitária. Nesse sentido, foram realizados seminários sobre administração financeira e planejamento. As universidades passaram a oferecer cursos de curta duração, treinamento e especialização. No âmbito do ensino secundário e primário, o acordo versou basicamente no treinamento das autoridades estaduais de educação, tendo em vista uma execução mais eficaz dos planos estaduais de ensino. No que tange ao ensino secundário, acerca das finalidades, o convênio estabelece que:

A finalidade do presente Convênio é assistir os Conselheiros e Secretarias Estaduais de Educação no preparo de seus planos para o ensino de nível secundário e no treinamento de uma equipe de técnicos brasileiros em planejamento de ensino que prestem serviços consultivos de caráter permanente. A AD/W firmará um contrato com uma instituição dessa especialidade nos Estados Unidos com vistas a assegurar serviços de quatro consultores norte americanos por um período de 24 meses e de outros assessores técnicos que se fizerem necessários. Esses consultores trabalharão diretamente com funcionários designados pelo ministério e pelas DES e pelas Secretarias Estaduais de Educação. Seus serviços serão de “caráter consultivo” e serão prestados ao planejamento do ensino secundário no âmbito federal e estadual.

Os resultados específicos do trabalho dos consultores norte americanos deverão incluir:

- A) Formação de uma equipe integrada de funcionários do Ministério e da DES, devidamente treinados para orientar e assessorar, em caráter permanente, os Estados no setor do planejamento do ensino secundário.
- B) Planos racionais sobre o ensino secundário de âmbito estadual, de grande e pequena amplitude, para um mínimo de seis Estados e para tantos Estados quanto o permitirem as condições.
- C) Circunstanciado relatório e recomendações ao Ministério, DES e ao Conselho acerca das condições e reclamos do ensino secundário no Brasil decorrentes do desenvolvimento de planos estaduais. (ALVES, 1968, 61)

A partir das finalidades expostas, verificamos a perspectiva de treinamento de um grupo de “notáveis”, que teriam condições de planejar racionalmente a educação. Entretanto, racionalidade proposta estava voltada para formas de controle e fiscalização, e abalou a autonomia das escolas, e, por consequência, a autoridade docente, pois no sentido mais negativo de burocracia, efetivou um significativo distanciamento da realidade local com planejamentos e visões que partiam de fora da escola.

O acordo MEC-USAD para a formação de professores teve o propósito de

aligeirar a formação docente pretendendo atender os grandes contingentes de crianças e adolescentes que estavam adentrando a esfera escolar.¹⁰⁷ A proposta era de preparar, por meio de treinamento, professores para o ensino secundário. Os anos em que vingaram o acordo MEC-USAID acabaram repercutindo na formação docente de forma profunda, a partir da implementação de licenciaturas curtas, fruto da reforma universitária de 1971. A assessoria para a expansão e aperfeiçoamento do magistério para o ensino secundário teve o sentido de ampliar o número de professores a partir de cursos de formação aligeirados o que acabou levando à precarização da formação docente e, dessa forma, repercutindo nas condições de autonomia e autoridade docente.

A necessidade de se formar um grande número de professores em pouco tempo se justificava pela ampliação da oferta de escolas de 1º e 2º graus e pelo fim dos exames de admissão, o que poderia contribuir para o processo de democratização do ensino. Contudo, significou na prática, a elevação das exigências de maior escolarização (titulação) para o ingresso no mercado de trabalho.

A escola, dessa forma, em especial o nível médio, pode ser entendida como a esfera pré-mercado de trabalho. A estruturação da escola brasileira a partir da ênfase na economia e da organização com base em um linguajar técnico acabou destituindo as decisões de governo, acerca da educação, do caráter político. As decisões acerca das reformas educacionais acabaram se travestindo de disposições racionais visando à eficiência e a produtividade. O estabelecimento de especialistas no âmbito pedagógico advindos de “habilitações”, a criação de diferentes cargos de coordenação, supervisão nos diferentes âmbitos da educação escolar compuseram um sistema de controle das escolas.

O período de redemocratização da sociedade brasileira, a partir da década de 1980, não rompeu com a determinação da escola em atender prioritariamente as necessidades do mercado. Com o foco no desenvolvimento de capacidades individuais, no sentido de adequar crianças e adolescentes às condições da economia, o discurso da educação a partir da redemocratização da sociedade brasileira enfatizou o novo em relação às práticas tradicionais e, mais uma vez, a proposta é de uma educação nova, mais propícia a atender as necessidades da sociedade. “Estamos diante de novos objetivos educacionais, do desenvolvimento de um novo aluno, da criação de uma nova

¹⁰⁷ Conforme ALVES, 1968, páginas 83 a 89.

escola e de um novo ofício de professor”. (SEMTEC/MEC, 1999, p. 02)

A educação escolar, e em especial a escola pública, ao atender as demandas da economia, passa a ser alvo dos mesmos padrões impostos pela economia ao setor de serviços.

Uma tese desafiadora e inevitável: A revolução educacional deverá ser construída em cima de um mote, slogan ou palavra de ordem: ‘mais cidadania, melhor governo, menos Estado’ Traduzindo, o interesse dos usuários do serviço educacional, estatal ou particular, deve se sobrepor ao interesse do Estado [...] Porque não delegar competência e responsabilizar pelos resultados, premiando os que se saíram melhor? Não é isso que fazem as escolas particulares, em última instância? A escola particular tem cobrança dos usuários. Não seria um caminho saudável para a escola pública? (MELLO, 1993, p. 26-49)

A partir de meados dos anos de 1980, fica mais evidente a tentativa de adequar as concepções pedagógicas ao ritmo das necessidades empresariais, a partir das teorias oriundas da América do Norte (Estados Unidos e Canadá) e da Europa adotadas pelos pesquisadores acadêmicos locais. Novas noções passam a ser mais frequentes no vocabulário pedagógico, tais como: “habilidades”, “competências”; “aprender a aprender”, “aprender a ser”, “qualidade total”, “cidadão produtivo” etc.

Os atuais referenciais da educação, os documentos produzidos no sentido de organizar a educação, a partir da década de 1980, mostram significativas relações com os interesses de mercado. Esses vínculos mantêm a mesma perspectiva já apresentada nos governos anteriores, tanto nos governos chamados populistas como no período do governo militar, quando há uma clara valorização do conhecimento que melhor atenda as demandas econômicas, em especial de produção e consumo de produtos tecnológicos. Citamos como exemplo a lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, que promoveu a ênfase na língua nacional e nas ciências exatas, tendo em vista a preparação para o trabalho e a profissionalização. As disciplinas que compunham as chamadas humanidades tiveram sua carga horária reduzida, em nome de uma sociedade que perseguia o desenvolvimento tecnológico. A política educacional desse período estava fundada numa visão utilitarista e imediatista que tinha em vista a qualificação para o mercado de trabalho e a promessa de melhores cargos e salários.

Os anos que atravessam a eleição de Tancredo Neves, o governo de José Sarney (1985-1990), o governo Collor (1990-1992)/Itamar Franco (1992-1994) e o primeiro

(1994-1998) e o segundo mandato(1999-2003) de Fernando Henrique Cardoso foram anos de consolidação de medidas que visavam o controle da inflação e recuperação da economia e, dessa forma, todas as demandas sociais nascidas nesse período foram paulatinamente passando pelo processo de enquadramento econômico.

No âmbito da educação, esses anos foram marcados pela promulgação da Constituição brasileira (1988), pela tramitação e promulgação da lei nº 9.394/96: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e pela publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais e dos Parâmetros curriculares nacionais da educação básica. Esses documentos normatizam, orientam, estabelecem metas e objetivos, assim como referências para a educação nacional. Dessa forma, esses documentos contribuem para entender o perfil da educação nacional.

As determinações da economia brasileira passaram pelo alinhamento estabelecido por organismos internacionais, e como a educação passou a ser vista como um dado relevante para o desenvolvimento econômico, também passa a ser motivo de observação e ingerência dos organismos internacionais. O entendimento de que a educação escolar é um dado relevante para o desenvolvimento do país encontrou sua fundamentação teórica na chamada teoria do capital humano¹⁰⁸. Segundo essa teoria, a riqueza de um país está muito mais no desenvolvimento de “competências” intelectuais dos trabalhadores que nas riquezas naturais. A ênfase economicista, desde então, tem se firmado cada vez mais no âmbito educacional, e pode-se constatar sua prevalência observando-se aqueles que têm ocupado os postos de decisão nesse campo educacional e como muitas decisões e reformas são feitas tendo em vista atender demandas da economia¹⁰⁹. Se, por um lado, a educação escolar tem importante participação na inclusão social, na divulgação e efetivação de direitos em contextos mais amplos da sociedade, por outro, desde a última década do século XX, podemos constatar iniciativas de diferentes países na Organização Mundial do Comércio (OMC) para

¹⁰⁸ Essa expressão foi cunhada a partir dos estudos de Theodore W. Schultz, Nobel de Economia em 1979. O conceito foi retomado nos anos 1980 para explicar o desenvolvimento econômico de algumas regiões e países. O desenvolvimento do capital humano tem como base a saúde e a educação.

¹⁰⁹ Podemos observar que o campo da educação tem sido “invadido” pelos economistas, estes têm ocupado os lugares de decisão no âmbito da educação. Como exemplos recentes citamos o professor Paulo Renato, ex-ministro da Educação, ex-secretário de Educação do Estado de São Paulo, era economista, assim como o ex- ministro Fernando Haddad, mestre em Economia pela USP, analista de investimento do Unibanco e consultor da Fipe (Fundação de Pesquisas Econômicas). O atual ministro da educação Aluizio Mercadante segue a mesma linha, como político de carreira sempre esteve presente em comissões relacionadas com a área econômica e é economista de formação.

regulamentar a educação como serviço comercial.¹¹⁰ À parte, mas paralelamente, a educação escolar torna-se pauta importante nas discussões de organismos internacionais como a UNESCO e objeto de financiamento e assessoria por representantes do Banco Mundial.¹¹¹

As iniciativas mostram que a atual política educacional não é fruto de uma mente ou de um partido político, mas de um consenso internacional em torno da relação entre melhoria da educação e desenvolvimento econômico. A concepção de educação presente no mundo contemporâneo está voltada para atender uma sociedade fortemente marcada pelo viés econômico. Dessa forma, a atualização e ampliação no contexto do direito à educação teve a incorporação, na legislação brasileira, de determinações internacionais. Esse alinhamento às diretrizes internacionais revela a disposição dos governos brasileiros em demonstrar que o Brasil pode ser reconhecido pela comunidade internacional como um país de governo democrático que comunga de semelhante estilo de produção e consumo.

No contexto brasileiro, a partir da década de 1980, podemos verificar a diligência das concepções pedagógicas em albergar as aspirações dos movimentos reivindicatórios por inclusão e por atualização no campo educacional, a fim de abarcar as aspirações democráticas e o ritmo das necessidades econômicas. No contexto dessas demandas, estabelece-se a perspectiva do cidadão produtivo. Essa determinação, para o ensino médio, pode ser observada no artigo 35 da LDB (lei 9.394/96), que estipula:

I. a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II. a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

¹¹⁰ Em seminário de cultura e extensão “Cultura e extensão debatendo a inclusão social: o ensino e a Organização Mundial de Comércio”, realizado em 2003, na Universidade de São Paulo, a Profa. Dra. Maria Tereza Leme Freury, professora da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade – FEA/USP apresenta o tema indicando uma agenda de discussões sobre a inclusão da educação como serviço, no âmbito da OMC. Segundo as palavras da professora “Estados Unidos, Nova Zelândia e Austrália tem assumido postura mais agressiva solicitando aos governos que liberassem os serviços e amenizassem restrições, inclusive em termos de remessas de lucros de serviços educacionais”.

¹¹¹ Citamos como exemplo o Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI que teve participação do banco mundial. Esse relatório mostra-se presente na redação dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, assim como em outros documentos e medidas que tem permeado a organização da educação básica.

III. o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico (inciso III);

IV. a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

O cidadão produtivo deve atentar para a determinação de continuar aprendendo, assim como para a flexibilização das relações de trabalho que parecem caracterizar esse novo momento do mercado de trabalho. Essas determinações atendem os novos modos de produção, a partir do neoliberalismo, e caracterizam o tipo de cidadão que se espera após o processo de escolarização.

A LDB, assim como os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares Nacionais, são documentos que revelam um modelo de sociedade, pois foram elaborados e aprovados em conformidade com a história política e econômica do Brasil. Esses documentos, pelo momento histórico, estabelecem normas, metas e referências que atendem a perspectiva de que o mundo deve ser conduzido pelas forças da sociedade civil, cujo motor é o da economia de mercado. Ou seja, um mundo organizado e movido pelos interesses individuais, pela livre iniciativa e pelas forças concorrenciais.¹¹² Essa organização do mundo, entendida como a melhor e, até mesmo, como a única possível, demanda à educação a formação do cidadão do futuro a partir dos princípios da tendência neoliberal.

[...] uma proposta curricular que se pretenda contemporânea deverá incorporar como um dos seus eixos **as tendências apontadas para o século XXI**. A crescente presença da ciência e da tecnologia nas atividades produtivas e nas relações sociais, por exemplo, que, como consequência, estabelece um ciclo permanente de mudanças, provocando rupturas rápidas, precisa ser considerada. (PCN Ensino Médio – Bases Legais, 2000, p. 12)

¹¹² Essa disposição está presente no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado de 1995 que indica a necessidade de uma reforma administrativa tendo em vista conduzir o país, a partir de bases modernas e racionais, a se destacar numa economia de mercado. A reforma proposta tem como destaque a perspectiva de trazer para a administração pública, para a esfera da política as mesmas bases de organização empresarial: “É preciso, agora, dar um salto adiante, no sentido de uma administração pública que chamaria de ‘gerencial’, baseada em conceitos atuais de administração e eficiência, voltada para o controle dos resultados e descentralizada para poder chegar ao cidadão, que numa sociedade democrática, é quem dá legitimidade às instituições e que, portanto, se torna ‘cliente privilegiado’ dos serviços prestados pelo Estado”. (Fernando Henrique CARDOSO. “Apresentação”. **Plano Diretor da Reforma do Estado**, 1995, p. 07)

A educação escolar, tendo em vista as configurações da economia a partir da perspectiva do neoliberalismo, e a demanda por formação condizente com a vida democrática, passa a ser foco de reformas. O entendimento de que o mundo apresentasse numa nova organização e, portanto, requer uma nova educação está presente no texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais que afirma a presença de um novo paradigma:

A nova sociedade, decorrente da revolução tecnológica e seus desdobramentos na produção e na área da informação, apresenta características possíveis de assegurar à educação uma autonomia ainda não alcançada. Isto ocorre na medida em que o desenvolvimento das competências cognitivas e culturais exigidas para o pleno desenvolvimento humano passa a coincidir com o que se espera na esfera da produção. O novo paradigma emana da compreensão de que, cada vez mais, as competências desejáveis ao pleno desenvolvimento humano aproximam-se das necessárias à inserção no processo produtivo. Segundo Tedesco, aceitar tal perspectiva otimista seria admitir que vivemos *“uma circunstância histórica inédita, na qual as capacidades para o desenvolvimento produtivo seriam idênticas para o papel do cidadão e para o desenvolvimento social”*. Ou seja, admitindo tal correspondência entre as competências exigidas para o exercício da cidadania e para as atividades produtivas, recoloca-se o papel da educação como elemento de desenvolvimento social. (PCN Ensino Médio – Bases Legais, 2000, p. 12)

As competências, dessa forma, congrega o ideal de cidadão às necessidades da esfera produtiva e os desafios da democracia. Nessa perspectiva, há o entendimento de que as demandas da produção e do consumo são as mesmas da esfera da política.

Um outro dado a considerar diz respeito à necessidade do desenvolvimento das competências básicas tanto para o exercício da cidadania quanto para o desempenho de atividades profissionais. A garantia de que **todos** desenvolvam e ampliem suas capacidades é indispensável para se combater a dualização da sociedade, que gera desigualdades cada vez maiores. De que competências se está falando? Da capacidade de abstração, do desenvolvimento do pensamento sistêmico, ao contrário da compreensão parcial e fragmentada dos fenômenos, da criatividade, da curiosidade, da capacidade de pensar múltiplas alternativas para a solução de um problema, ou seja, do desenvolvimento do pensamento divergente, da capacidade de trabalhar em equipe, da disposição para procurar e aceitar críticas, da disposição para o risco, do desenvolvimento do pensamento crítico, do saber comunicar-se, da capacidade de buscar conhecimento. Estas são competências que devem estar presentes na esfera social, cultural, nas atividades políticas e sociais como um todo, e que são condições para o exercício da cidadania num contexto democrático. (PCN Ensino Médio – Bases Legais, 2000, p. 11 – 12)

As Orientações Curriculares de 2006 mantém a perspectiva de formação dos educandos a partir do ensino fundado nas competências e habilidades. Contudo, não

podemos notar o mesmo otimismo no entendimento de que o desenvolvimento produtivo coincide com o papel do cidadão, a partir da advertência sobre o ensino por competências e os interesses do Banco Mundial.

Sob essa perspectiva formadora e de superação de um ensino meramente enciclopédico, desenvolveu-se a ideia de um ensino por competências. Tal concepção, no entanto, não pode ser admitida sem a denúncia da coincidência flagrante entre o perfil do educando esboçado e, por exemplo, certos documentos do Banco Mundial (Orientações Curriculares - Filosofia/ MEC, 2006, p. 29).

A unificação das exigências do âmbito da produção e consumo com as demandas da vida pública e da política encontrou, no desenvolvimento de competências na educação, a possibilidade de viabilizar a coincidência da esfera produtiva com a esfera política. Para viabilizar esse ideal na educação escolar, nos diferentes níveis da educação básica, foram mobilizados conjuntos de ações como a produção de currículos, novas determinações para a formação docente e a produção de materiais, de forma que todas as ações congreguem em um grande movimento, mais ou menos uniforme, de desenvolvimento de competências que possam atender as demandas da esfera da produção, do consumo, da participação social e política conforme as exigências do neoliberalismo. Nesse contexto, investiu-se na conformação e padronização do trabalho docente por meio da educação continuada e, como ocorreu no Estado de São Paulo, na adoção de política pública de educação a partir da elaboração de materiais que poderiam guiar as atividades docentes. Na gestão da secretária Maria Lúcia Vasconcelos foi iniciada, de forma sistemática, a elaboração de material que possibilitaria um trabalho docente mais coerente e uniforme, com a indicação de metas de conteúdo para cada série, assim como material para auxiliar o trabalho do professor em serviço. Esse material auxiliaria o início de uma “reforma curricular” com o intuito de elevar o desempenho dos alunos da rede pública estadual nas avaliações do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP¹¹³, no Sistema

¹¹³ Sobre o SARESP, a professora Maria Inês Fini, afirma que esse exame tem como referência a base curricular comum “expressa em conteúdos, competências e habilidades com indicações claras de que é esperado do aluno em cada ciclo de escolarização e as categorias universais do conhecimento. As competências cognitivas, entendidas como modalidades estruturais da inteligência, seria o “conjunto das ações e operações mentais que o sujeito utiliza para estabelecer relações com e entre objetos, situações fenômenos e pessoas que deseja conhecer”. Como indica Lino de Macedo, “apoiado em estudos piagetianos”, essas competências atuariam simultaneamente na construção do conhecimento e estariam agrupadas em conjuntos que poderiam ser denominados como coordenadores cognitivos. O ENEM avaliaria a partir desses coordenadores cognitivos que, segundo FINI estão agrupados em: Grupo I, esquemas representativos; Grupo II, esquemas procedimentais e Grupo III, esquemas operatórios. A

Nacional de Avaliação da Educação Básica e no Exame Nacional do Ensino Médio.¹¹⁴Nessa condição de nortear o trabalho docente, as referências aos resultados das avaliações institucionais tornam-se determinantes.

A perspectiva de que processos avaliativos poderiam servir de fundamento para as decisões sobre a aprendizagem foi aprofundada na gestão da professora Maria Helena Guimarães Castro, considerada especialista em avaliações e defensora da ideia de que os resultados das avaliações, ao chegarem às salas de aula, podem melhorar o ensino.

No Brasil, o desenvolvimento de um sistema de avaliação da educação básica é bastante recente. [...]

Em pouco mais de uma década foi construído no país um complexo e abrangente sistema de avaliação educacional, que cobre todos os níveis da educação. Esse sistema produz informações que orientam as políticas educacionais em todos os níveis de ensino. [...] O principal desafio é definir estratégias de uso dos resultados para melhorar a sala de aula e a formação dos professores, de modo a atingir padrões de qualidade compatíveis com as novas exigências da sociedade do conhecimento. [...]

Tal como o SAEB, o SARESP avalia periodicamente os conhecimentos de seus alunos em Português, Matemática, Ciências, História e Geografia e, através de questionários, recolhe outras informações associadas ao desempenho. Criado em 1996, com o apoio do Banco Mundial [...] suas matrizes de referência sempre se pautaram nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Os objetivos do SARESP muito se assemelham aos objetivos das demais avaliações [...] quais sejam: a produção de diagnósticos precisos da qualidade do ensino oferecido nas escolas públicas paulistas e o acompanhamento sistemático dos resultados na educação, constituindo um importante instrumento de monitoramento das políticas públicas de educação no estado de São Paulo.

Com a implantação de uma base curricular comum nos ensinos fundamental e médio, professores e alunos passaram a conhecer os conteúdos, competências e habilidades que seriam objeto da avaliação anual de todas as escolas estaduais, além de orientar os programas de formação e capacitação em serviço. O novo modelo passou a dar ampla publicidade aos resultados das avaliações, assegurando total transparência. Enfim, a partir de 2007 iniciou-se a implantação de um conjunto de ações sistêmicas com um só

avaliação pautada nesses grupos possibilitaria a obtenção de resultados que além de dados de análise do desempenho por série, contribuiria para o trabalho docente e gestor dentro e fora da escola: “sugestões de trabalho de aproveitamento dos relatórios; roteiros com questões para reflexão, apoio ao trabalho das escolas; (para os gestores) apoio ao trabalho dos professores coordenadores e dos supervisores”. FINI. Apresentação. SARESP, 2010. http://saresp.fde.sp.gov.br/2010/Pdf/2_Apresentacao_MariaInesFini.pdf

¹¹⁴ Esta perspectiva está presente em programas como “Ler e Escrever” e o “Programa São Paulo Faz Escola”. Há, ainda, a indicação de que os resultados das avaliações possam subsidiar a formação docente. Essa perspectiva, como podemos observar no trecho transcrito, está presente na fala da Profa. Maria Helena de Guimarães Castro, assim como na fala da Profa. Maria Inês Fini (2012), uma das soluções para os problemas enfrentados pela educação brasileira é: “ajustar o sistema de avaliação e, a partir dos resultados dos testes, fazer projetos de formação de professores” Maria Inês FINI. Entrevista. *O Tempo on line*. <http://www.tinno.com.br/wp-content/uploads/2012/01/Entrevista-Maria-In%C3%AAs-Fini2.pdf>. Acesso em 17 de abril de 2012.

objetivo: garantir o direito de todo aluno de aprender e melhorar a qualidade das escolas estaduais. [...]

Com a implantação da *Proposta curricular* unificada no estado, concretizada nos programas Ler e Escrever para as séries iniciais e São Paulo faz Escola para as séries finais do ensino fundamental e médio, definiu-se uma Matriz de Avaliação, que traduz as expectativas de aprendizagem definidas no currículo. [...] E, mais importante, as escolas passaram a conhecer o que se espera delas na avaliação de desempenho; os professores foram capacitados e receberam materiais de orientação curricular que abrangem os conteúdos, competências e habilidades que serão avaliados anualmente (CASTRO 2009, p. 288-290).

Conforme afirma Maria Helena Guimarães Castro, a avaliação da educação básica é recente no Brasil. Essa iniciativa certamente pode trazer informações significativas sobre os alunos da educação básica. Contudo, um exame nacional dada às dimensões do Brasil, poderia apresentar limites considerando a diversidade das instituições de ensino, dos currículos e das práticas docentes. Entretanto, a adoção de medidas norteadoras e padronizadoras dos currículos e das práticas pautadas, inclusive, nos resultados das avaliações, tem buscado superar esses limites fundados na pluralidade. Segundo Azanha, o Enem extrapolou a perspectiva de informar e acabou se transformando em um modelo de superação de práticas docentes, próprias da escola tradicional e, assim instaurar uma nova educação básica. Esse abuso nas atribuições da avaliação, dessa forma, demanda advertências:

1. Contrapor a escola tradicional e a nova escola, [...], é ressuscitar uma frioleira pedagógica, tão velha como a Sé de Braga, que não tem nenhum significado. Nem se descrevem as deficiências do ensino atual [...] nem se prescrevem pautas de renovação que ultrapassem o nível das recomendações prudenciais de qualquer manual. [...] a referência à “escola tradicional” parece ser mais um desses *slogans* que mascaram a ignorância da diversidade das práticas escolares vigentes, reunindo-as todas sob um conceito vazio.

2. [...] Parece até deboche dizer ao magistério do ensino médio nacional que ele estará apto a compreender e a participar da reforma desse nível de ensino na medida em que se aplicar no estudo das questões do Enem. (AZANHA, 2006, p. 159-160)

A padronização do trabalho docente a partir de políticas públicas de avaliação e da elaboração e distribuição de “guias para o trabalho docente”, além de um conjunto de ações voltadas para garantir a utilização de material que possibilitaria um trabalho docente mais coerente e uniforme, apagam a dimensão institucional da escola, assim como a sua autonomia. O foco nos resultados das avaliações e a busca por soluções, limitadas ao uso de guias e materiais, acabam por limitar as dimensões do ofício

docente voltado para apresentar o mundo para os mais jovens e, dessa forma, anula a autoridade docente. Todos os saberes docentes sobre os conteúdos da matéria que ensinam, toda experiência com a realidade da escola e da comunidade que frequenta a escola, as suas memórias docentes que poderiam amparar o professor na necessária reflexão sobre o seu ofício, nessas condições, não são entendidas como determinantes da atuação docente. Sua responsabilidade acaba se restringindo à observação do retrato do desempenho da escola no quadro de avaliação e colocar em prática um guia para tentar resolver aquilo que a avaliação diz que os alunos não aprenderam. Diante do apagamento da autoridade docente ficam cada vez mais evidentes as determinações da sociedade administrada com vistas à formação do cidadão produtivo.

A decisão de romper com o passado, tendo em vista os resultados indicados em dados quantitativos que revelam a necessidade de atualizar as demandas das escolas, a partir das presentes necessidades do âmbito da produção e consumo, indicam que a educação escolar passa pelos mesmos critérios de renovação empresarial. Novas administrações, novas formas de gerenciar os funcionários e novos encaminhamentos para atender a demanda externa, o que revela uma concepção de escola fabril, como bem observa Azanha:

Talvez o caminho para responder à questão sobre o que é a escola seja mais sinuoso e ramificado do que até hoje a pesquisa educacional tem imaginado. A nossa idéia de escola tem sido, muitas vezes, excessivamente simplificada. Isso se revela, por exemplo, na própria noção de crise educacional que circula amplamente. É comum apontar-se como evidências da crise alguns resultados escolares como a reprovação e a evasão maciças no 1º grau, a desarticulação dos diferentes graus de ensino, a prevalência de um ensino verbalista que não prepara para o trabalho, etc. Se realmente esses “fatos” são evidências da crise, a nossa concepção de escola é inegavelmente fabril, taylorista, porque apenas leva em consideração dos “resultados” da empresa escolar. E, para sermos coerentes, as nossas “soluções” também tem seguido a mesma linha; clamam-se por processos avaliativos que nos habilitem a detectar pontos de improdutividade para que a sua eliminação permita redução de custos e, conseqüentemente, obtenção de maior rentabilidade do sistema escolar. (AZANHA, 1999-91, p. 67)

Essa visão empresarial da educação está presente nos documentos voltados para determinar o perfil docente. Esses documentos indicam a necessidade de um novo perfil e trazem outras indicações sobre o que se espera da atuação do professor da educação básica, no que se refere ao ideal de uma formação integral do cidadão produtivo, sendo que também o professor deve apresentar esse perfil que congrega harmonicamente cidadania e produtividade. Esses documentos indicam a perspectiva de que o

atendimento da demanda pelo desenvolvimento de competências e habilidades nos alunos só pode ser devidamente empenhada se os professores forem formados nessa mesma perspectiva.

A atuação dos docentes da educação básica no Brasil, a partir dos anos de redemocratização, tem como base os documentos que estabelecem as normas, metas e referências da educação básica. Nesse sentido, há claras indicações de que os professores, ao proceder a uma revisão dos objetivos, conteúdos, das formas de conduzir atividades propostas e das expectativas de aprendizagem, assim como as formas de avaliar, ou seja, nos diversos momentos da prática pedagógica cotidiana e em especial no planejamento, deveriam consultar as Diretrizes Curriculares Nacionais e os Parâmetros Curriculares Nacionais. Dessa forma, há a indicação de uma presença intensa, em especial dos PCN, no que se refere ao ofício docente.

Estamos certos de que os **Parâmetros** serão instrumento útil no apoio às discussões pedagógicas em sua escola, na elaboração de projetos educativos, no planejamento das aulas, na reflexão sobre a prática educativa e na análise do material didático. E esperamos, por meio deles, estar contribuindo para a sua atualização profissional — um direito seu e, afinal, um dever do Estado. (MEC - PCN, 1997, Ao professor)

Os PCN, numa primeira abordagem, apresenta a perspectiva de orientar e não de determinar a atuação docente. Em diferentes trechos do documento é possível observar certa disposição para respeitar a diversidade cultural, a autonomia da escola e da atividade docente. Entretanto, a indicação de respeitar as especificidades locais esbarra na riqueza de detalhes presente no texto e seu caráter de ordenação diante de propostas curriculares estaduais e municipais, elaboradas a partir de diferentes condições, o que configuraria em certo sentido, que a educação nacional não apresenta uma identidade. Os PCN viriam justamente no sentido de garantir uma identidade para a educação brasileira. Segundo Azanha, a necessidade de Parâmetros Curriculares Nacionais é justificada pela tentativa de substituir as tentativas estaduais e municipais em estabelecer e justificar de modo adequado um currículo, por uma “referência curricular para todo o país”.

O texto introdutório dos PCN reconhece o caráter redutivista de suas descrições das tendências prevaletentes nas orientações das práticas pedagógicas brasileiras, mas esse reconhecimento é meramente formal, pois o que se propõe é uma substituição radical do que existe por uma nova ordenação curricular. (AZANHA, 2006, p. 110)

Nesse sentido, os PCN deveriam estabelecer as condições para a elaboração dos currículos em âmbito nacional, seriam uma espécie de currículo dos currículos. Os PCN, dessa forma, com a justificativa de organizar a educação nacional, impuseram uma ordenação que passa a determinar a necessidade de reformas na educação de todo o país. Segundo Cunha (1996), ao estudar os PCN, esse documento nunca foi objeto de verdadeira discussão nacional, nem mesmo as universidades públicas estavam próximas das decisões, considerando que a elaboração dos PCN foi feita às pressas.¹¹⁵

A primeira observação que faço é sobre a pressa que presidiu a elaboração dos PCN. Se vários estados e municípios elaboraram, desde 1982, propostas curriculares de boa qualidade, por que razão abandonou-se uma diretriz mais *indutiva*, isto é, que partiria do que existe de bom, em proveito de uma diretriz mais *dedutiva*, que ignora o que já tinha feito e bem feito, e recomeça tudo a partir de novas premissas? [...]

A propósito, em estudo que realizei sobre a plataforma de governo do candidato Fernando Henrique Cardoso à Presidência da República, chamei atenção para postura semelhante. A escola brasileira foi percebida pelo seu fracasso, como se tudo o que antes havia sido feito não tivesse resultado em nada de bom, que pudesse servir de ponto de apoio para melhorar a situação existente. (CUNHA, 1996, p. 60-61)

Os PCN apresentam o claro sentido de substituir as diferentes produções em matéria de currículo por uma única. Ou seja, alterar a relativa diversidade que apresentava os estados e municípios a partir da década de 1980 e pré-estabelecer novas condições para os currículos a partir de uma posição, de um entendimento dos processos educacionais.¹¹⁶

Se a aprovação da LDB marca o final da primeira geração de reformas educacionais, as diretrizes e os parâmetros curriculares estão inaugurando a segunda geração, que tem duas características a serem destacadas: (a) não se

¹¹⁵ Segundo CUNHA (1996), os PCN foram elaborados pelos professores de uma pequena escola privada de São Paulo com a consultoria de César Coll. As universidades atuaram muito mais no sentido de justificar as decisões que já haviam sido tomadas.

¹¹⁶ Segundo Azanha, os PCN determinam como norma para a educação nacional uma teoria da aprendizagem, ignorando a complexidade e a pluralidade presente nas escolas, assim como a complexidade das práticas pedagógicas. Os PCN, ao adotar o construtivismo como teoria da aprendizagem oficial, acabou por normatizar a prática de ensinar. Nas palavras de Azanha: “Os autores do texto introdutório dos PCN assumiram um claro compromisso com a concepção construtivista de aprendizagem e ensino [...] A tônica dos PCN é psicologizante num assunto que nem mesmo pode ser reduzido a uma questão científica, qualquer que seja a área de abrangência da ciência da qual se parte. [...] Teorias sobre como os alunos aprendem e sobre como se deve ensinar podem até ser importantes em momentos específicos, mas seria um equívoco tomá-las como o ponto de partida para propor soluções sobre a questão de diretrizes curriculares nacionais. Fazer isso é optar por uma visão tecnocrática da questão do ensino fundamental e da formação de professores. Diretrizes curriculares são matéria de adesão a valores e não a teorias científicas”. (AZANHA, 2006, p. 113-115)

trata mais de reformas de sistemas isolados senão que de regulamentar e traçar normas para uma reforma de educação de âmbito nacional; (b) atinge, mais que na etapa anterior, o âmago do processo educativo, isto é, o que se pretende que o aluno aprenda, o que ensinar e como ensinar. (MELLO, 2001, p. 02)

A determinação de se estabelecer em âmbito nacional o que ensinar e como ensinar toca diretamente a condição da formação docente, e, em decorrência, a questão da autoridade docente. A perspectiva que se apresenta é a de que os mesmos objetivos que estão postos para a educação das crianças acabariam por balizar também a formação docente: “Nos Parâmetros Curriculares Nacionais e Referenciais Curriculares para a Educação Infantil foram definidos alguns objetivos que devem nortear, também, a formação dos professores” (MEC, 2000, p. 19)

A Resolução CNE/CP1 que institui a Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura e de graduação plena, traz de forma enfática a centralidade das competências, o entendimento de que a avaliação como diagnóstico deve ser a base de mudanças no percurso de formação.

Art. 3º A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico que considerem:

- I- a competência como concepção nuclear na orientação do curso;
- II- a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista:
 - a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera;
 - b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso capacidades pessoais;
 - c) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências;
 - d) a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias.

Art. 4º Na concepção, no desenvolvimento e na abrangência dos cursos de formação é fundamental que se busque:

- I- considerar o conjunto das competências necessárias à atuação profissional;
- II- adotar essas competências como norteadoras, tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação. (RESOLUÇÃO CNE/CP1, 2002, p. 02)

Essa resolução publicada em abril de 2002, traz a perspectiva de treinamento de professores na formação inicial, pois, como afirmou Guiomar Namó de Mello (então membro do Conselho Nacional de Educação), no artigo “Formação inicial de professores para educação básica: uma (re) visão radical”, os professores devem passar pelos mesmos processos, pelas mesmas situações de aprendizagem que deverão proporcionar aos seus alunos. A formação de professores, assim, apresenta o sentido de treinamento, de simulação de situações de aprendizagem.

A situação de formação profissional do professor é invertidamente simétrica à situação de seu exercício profissional. Quando se prepara para ser professor ele vive o papel de aluno. O mesmo papel, com as devidas diferenças etárias, que seu aluno viverá tendo ele como professor. Por essa razão, tão simples e óbvia quanto difícil de levar às últimas consequências, a formação do professor precisa tomar como ponto de referência a partir do qual orientar a organização institucional e pedagógica dos cursos, a *simetria invertida* entre a situação de preparação profissional e o exercício futuro da profissão. As diretrizes que se seguem procuram levar às últimas consequências essa característica, buscando tornar coerente a formação do professor com a simetria existente entre essa formação e o futuro da profissão. (MELLO, 2001, p. 06)

Para além de uma interpretação de que esse tipo de treinamento promove a infantilização da formação docente, entendemos que esse tipo de formação, em que o professor sabe um pouco mais que os alunos, procede uma diminuição do caráter da docência limitada a um treinamento. Não aparece, pelo menos como parte importante da formação, a perspectiva de reflexão sobre a vida no mundo comum e sobre as responsabilidades e desafios do ofício docente. Esse tipo de formação/treinamento se configura numa espécie de condicionamento.¹¹⁷

Após a promulgação da LDB e da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, são instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores da educação básica e, na mesma direção dos documentos anteriores, as competências são afirmadas como condição nuclear na organização dos currículos para a formação dos docentes da educação básica. A formação docente, orientada pelo desenvolvimento de competências, indica a disposição em desenvolver nos professores capacidades individuais apropriadas para o desenvolvimento de competências entre os

¹¹⁶ Essa formação pretendida nos remete a formação do burocrata na perspectiva de Arendt, um funcionário “cumpridor de seus compromissos e condicionado”. Perde-se nesse sentido, a dimensão política da docência e, portanto, a condição de autoridade.

mais jovens. Essa perspectiva remete a mudança na formação docente, não apenas no sentido de mudar ou melhorar as práticas, mas de mudar o sentido das práticas docentes. A questão é identificar o que seriam essas competências que romperiam com práticas anteriores e dariam um novo sentido para a docência na educação básica. Segundo Azanha, a palavra competência tem significado jurídico, também pode ser entendida como o reconhecimento de que alguém é muito eficiente em determinada atividade. Ou seja, que os usos da palavra competência podem variar.

Os problemas começam a aparecer quando alguém pergunta: “o que é competência?”, como se o termo geral se referisse a algo que possa ser descrito assim como descrevemos outras coisas também designadas por nomes gerais como “pedra”, “rio”, “mesa”, etc. É a partir de perguntas como essa – que incluem palavras cujos referentes são entidades psicológicas – que psicólogos e filósofos ficam perplexos e passam a vida a construir teorias para nos dizer o que é competência, capacidade, pontualidade, depressão [...] como se cada um desses substantivos designasse realidades ocultas num mundo interior e não se tratasse apenas de formar e qualificar atividades humanas em determinadas situações. (AZANHA. 2006, p. 179)

A fundamentação de todos os níveis de ensino da educação básica e da formação de professores, a partir do desenvolvimento de competências, nos remete a determinações abstratas de educação e formação docente, “como se fosse possível alguém tornar-se um matemático competente pelo desenvolvimento de uma “coisa” que se chama “competência matemática””.¹¹⁸ Nesse sentido, segundo AZANHA (2006), competência pode ser considerada como um desempenho excelente em uma determinada atividade.¹¹⁹

O desempenho excelente dos indivíduos, no âmbito da aprendizagem está associado à perspectiva de produção de conhecimento individual. No caso específico da docência, coloca a solução do ensino e da aprendizagem no indivíduo e tira o foco da escola, do caráter público da educação.

¹¹⁸ José Mario Pires AZANHA. A pedagogia das competências e o ENEM. In: **A formação do professor e outros escritos**, 2006, p. 181.

¹¹⁹ Consideramos, a partir do pensamento de Azanha, que em um ensino coletivo, a busca por resultados exitosos devem atingir certo patamar. O desempenho acima da média revela diferenças individuais que podem ser ampliadas se insistirmos em buscar excelência. Nesse caso cabe perguntar se cabe à escola pública de educação básica perseguir no desenvolvimento de excelências ou se os objetivos podem ser mais modestos. Outro ponto que destacamos a partir da reflexão empreendida por Azanha é que as atividades humanas são diversas e atingir o patamar satisfatório pode variar. No âmbito da formação de professores, entendemos essa que reflexão pode ser de grande valia, pois não é o caso que a formação docente inicial forme professores excelentes em todas as áreas da educação, mas que os professores capazes de refletir as condições da docência, dos alunos, que saibam a matéria que deverão ensinar e se desejarem, sejam capazes de buscar a excelência por sua disposição individual.

A ênfase na determinação de competências, oriundas de determinações exteriores à experiência docente e à realidade da escola, enfraquece a autonomia da escola como uma instituição educacional que atende populações distintas e com necessidades peculiares à sua história. A resolução ministerial em estabelecer que o ensino no país seja fundamentado em competências cognitivas inviabiliza o diálogo com as formas mais arraigadas da própria escola e como ela tem lidado com seus problemas.

Em maio de 2000, o Ministério da Educação publica o projeto de estruturação do curso normal superior. Trata-se de um documento objetivo em que indica as demandas para a formação inicial, conteúdos essenciais e metodologia. Alguns itens de abordagem são tratados de forma específica conforme a “natureza” de cada componente disciplinar. Assim, todas as competências indicadas estão relacionadas a conteúdos escolares e estão postas de forma que se referem ao contexto específico de cada componente curricular. Dessa forma, no decorrer do documento é possível notar: a centralidade nas competências, a referência aos parâmetros curriculares e a determinação de ruptura com outros modelos e práticas.

“Fundamentos para a formação do professor da educação básica (esboço para discussão com prof. Guiomar)”¹²⁰, do SEMTEC/ MEC, 1999, é um documento de vinte e uma páginas em que é indicada a base sobre a qual deve ser pensada e desenhada a formação dos professores da educação básica. O documento observado dá a impressão de que não está na sua redação final, mas apresenta indicações que estão presentes em

¹²⁰ O documento indica a interlocução com a professora Guiomar Namó de Melo. Essa interlocução é relevante na medida em que a professora Guiomar esteve presente na elaboração e na implementação de diferentes ações de reformulação da educação nacional. A professora Guiomar Namó de Melo participou ativamente da elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais, foi consultora da preparação de projetos do Banco Mundial de investimento em educação na região Nordeste e no Estado de Minas Gerais (1990 e 1991). Como especialista Sênior de Educação no Banco Mundial e no Banco Interamericano de Desenvolvimento assessorou a preparação de projetos de investimento do setor público em educação na Argentina, Paraguai, Equador, Uruguai e Bolívia. Em 1997 assumiu a Direção Executiva da Fundação Victor Civita do Grupo Abril. No governo FHC, como Conselheira do Conselho Nacional de Educação-Câmara de Educação Básica, foi relatora do Parecer das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e participou da elaboração das diretrizes curriculares da Educação Profissional. Participou da elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior e da elaboração da proposta do MEC para reforma curricular dos cursos de formação de professores em nível superior. Como podemos observar, a professora citada tem participado ativamente das reformas educacionais e sua participação e seus escritos direcionam para o ideal de que o crescimento econômico do país implica em melhoria da qualidade de vida individual e ambas são condição para a consolidação da democracia e, ainda, estabelece que a educação escolar deve proporcionar o desenvolvimento de habilidades e competências compatíveis com as exigências de desenvolvimento econômico. Essas perspectivas aparecem nos diferentes escritos da professora e em especial no texto *Cidadania e Competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio*, 1994.

outros documentos sobre a formação docente. Chama atenção, nesse texto que antecede os referenciais para a formação de professores, a constante indicação de rompimento com o passado, na medida em que se enfatiza as competências e a ênfase da formação docente como um curso técnico profissionalizante.

O rompimento com o passado, com experiências historicamente desenvolvidas na área de formação de professores, está presente logo no início do texto ao serem descritos os rumos da educação e da necessidade de um novo professor com novas posturas e saberes.

Os princípios da reforma educacional que se está implementando atualmente, levam uma ressignificação do papel do professor e dos seus saberes. O artigo 22 da LDB coloca como finalidades da Educação Básica, “desenvolver o educando, assegurar-lhe a informação comum para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. A educação agora é para a vida. (SEMTEC/MEC, 1999, p.01)

O documento “Fundamentos para a formação do professor da educação básica (esboço para discussão com prof. Guiomar)” apresenta a clara intenção de fundamentar a formação de professores a partir do slogan “educação agora é para a vida”.¹²¹ Essa perspectiva de que a “educação agora é para a vida” não esclarece a perspectiva de vida que se estabelece para a educação de agora. No contexto do documento citado, parece que a indicação de que a “educação agora é para a vida” refere-se a um rompimento com o passado da educação escolar. A perspectiva de rompimento com o passado se daria a partir do entendimento de que tudo o que foi feito anteriormente não se referia à vida, pelo menos à vida tal como está determinada pela atual conjuntura econômica. Nesta afirmação, podemos indicar que a mudança para uma educação que se dedique para a vida significa um progresso em relação à educação do passado, e, nesse sentido, o passado só tem utilidade se contemplar as demandas atuais, ou se, de alguma forma, reforçar a perspectiva de vida no presente.¹²²

¹²¹ Segundo Scheffler, um slogan educacional procura realizar certa unificação em torno de uma ideia. Nesse caso entendemos que esse slogan tem o sentido de unificar educadores e formadores de educadores em torno da ruptura com o ensino tido como tradicional e, ao mesmo tempo, vincular a vida com o desenvolvimento econômico. Nesse caso ver também as considerações de Acacia Z. Kuenzer no artigo O ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. *Educação & Sociedade*, n. 70, Abril, 2000.

¹²² Segundo Lefort (1999, p. 218-223), os proclamadores da “educação para a vida” ou a “educação viva” por meio de argumentos utilitaristas vinculados a ideais inovadores e emancipadores afirmam sempre a necessidade de adaptação às exigências da vida econômica, o atendimento às demandas do mercado, lembram sempre das exigências de uma vida pautada pelo progresso técnico. Entretanto, segundo Lefort a educação fundada nesse discurso perde o sentido e, ainda, adverte para a alienação que esse tipo de

A afirmação de que a “educação agora é para a vida”, no contexto do documento voltado para a formação de professores, limita as condições de experiência com o mundo dos professores que já atuavam antes do presente. A fixação no agora, no presente, sem referências passadas para a qual olhar e refletir, julga os professores mais experientes incapazes de dizer alguma coisa acerca do que já foi feito e do que ainda precisa ser realizado, daí a conclusão:

Não temos um professorado para desenvolver esta nova tarefa de educar. É “consensual a afirmação de que a formação de que dispõe os professores hoje no Brasil não contribui suficientemente para que os alunos se desenvolvam como pessoas, tenham sucesso nas aprendizagens escolares e principalmente, participem como cidadãos de pleno direito num mundo cada vez mais exigente em todos os aspectos” (SEMTEC/MEC, 1999, p.02)

A referência a um novo professor é constante no decorrer do texto e a figura do novo professor formado a partir das competências não carrega consigo nenhuma referência de experiências passadas.¹²³ Nessas condições, não são apenas as crianças que podem ser consideradas como recém-chegadas ao mundo, mas também os professores no que se refere à educação escolar. A insistência na definição de um novo perfil docente é justificada no documento pela ineficiência dos professores em relação à educação das crianças e adolescentes. Essa constatação da ineficiência dos professores (da qual não aparecem referências teóricas ou empíricas) deve ser convertida em eficiência por meio da profissionalização. Ou seja, é a profissionalização que converterá os professores a uma “educação para a vida”.

A profissionalização do professor define-se por uma formação universitária por características objetivas. É uma nova identidade que se delineia, uma forma de representar a profissão, as suas responsabilidades, a sua formação

discurso vinculado à educação escolar pode acarretar: “A alienação pode ser mais sutil, menos visível, mais astuciosa, quando passa por discursos pseudoemancipadores, que levam a crer que a abertura para o mundo exterior, o ensino vivo – segundo a fórmula da moda – o aprendizado natural, a boa comunicação são os verdadeiros meios de educação, ao passo que somente quando existem pontos de referência simbólicos, diferença não dissimulada dos lugares, possibilidade de identificação – com o mestre, com o pai, mas também com a instituição – e, no mesmo movimento, possibilidade de oposição e de crítica, é que a educação pode alcançar pleno sentido” (LEFORT, 1999, p. 223)

¹²³ Algumas afirmações presentes no texto parecem bem significativas nesse sentido: “Estamos diante de novos objetivos educacionais, do desenvolvimento de um novo aluno, da criação de uma nova escola e de um novo ofício de professor”, “As reformas curriculares têm mostrado que novos saberes têm que ser adquiridos, um novo ofício tem de ser construído e, conseqüentemente, uma nova formação tem que ser pensada” p. 02; “o fazer do professor, solicitado pelas reformas curriculares é novo”(essa afirmação aparece duas vezes, nas páginas 07 e 10); “A proposta de novo ensino, como qualquer reforma no âmbito educacional, depende da adesão e do engajamento dos professores para que se concretize”, p. 13; “está nova proposta que requer um novo ofício docente, necessita de uma reorientação na sua formação” p. 14; “Isto significa que o conhecimento didático - o saber sobre o conteúdo ou a disciplina - é construído pelo futuro professor, tanto através de sua forma como de seu conteúdo”, p 21. (SEMTEC/MEC, 1999.)

inicial e contínua, a sua relação com outros profissionais, o funcionamento dos estabelecimentos de ensino, a divisão do trabalho dentro do sistema educativo.

Para o professor profissionalizar-se não basta ensinar-lhes conhecimentos sobre aprendizagem [...] mas deve permitir-lhe integrar todos os tipos de saberes e de saber-fazer numa prática profissional. (SEMTEC/MEC, 1999, p.07)

O sentido de profissionalização docente posto dessa forma indica que a docência passa a ser vista apenas pelo viés de um profissional que acata o que deve ser feito, sem maiores questionamentos acerca do que é proposto nos documentos oficiais e da teoria pedagógica que fundamenta os mesmos. O compromisso, a responsabilidade não é com o mundo ou com a formação pública dos alunos, mas com execução de uma tarefa.¹²⁴

[...] a educação inicial de professores deve ter como primeiro referencial as normas legais e recomendações pedagógicas da educação básica. Os professores não são necessários para qualquer projeto pedagógico mas sim para aqueles que vão ser executados sob a orientação normativa das diretrizes curriculares nacionais e sob a recomendação dos parâmetros e planos curriculares formulados pelo MEC, pelos sistemas públicos de ensino e pelas escolas particulares. Os modelos ou instituições de formação docente que interessam ao país são, portanto, aqueles que propiciam ou facilitam a constituição de um perfil de profissional adequado para essa tarefa. (MELLO, 2001, p.06)

O perfil do professor, segundo a perspectiva que se deseja deve, para além de seguir uma orientação normativa, apresentar-se como reflexivo. Essa aparente dicotomia entre cumprir as regras e refletir não ajuda no entendimento do que deve ser a formação do professor voltado para uma “educação para a vida”. Entretanto, essa aparente dicotomia se resolve quando relacionamos esse novo perfil docente aos novos parâmetros de produção no contexto da nova globalização. Assim, o fundamento da profissionalização por meio das competências fundamenta-se em novas concepções de produção. Já não se trata apenas do “taylorismo na escola”, mas de se adequar ao novo sistema de produção no contexto da nova globalização e do novo conservadorismo econômico.¹²⁵

¹²⁴ Segundo Weber, esse sentido da burocratização que se funda em regras e procedimentos a seres cumpridos esvazia o sentido das coisas e das relações, pois acaba por ter como finalidade apenas o cumprimento de obrigações.

¹²⁵ O taylorismo indicava a necessidade de uma mão de obra que fizesse bem feito aquilo que lhe era dado fazer, sem a necessidade de manifestar criatividade, inventividade. O toyotismo que vingou após a segunda guerra mundial, com o princípio de produção enxuta, ou seja, sem desperdícios e com um número reduzido de bons operários que seriam capazes de atender os diferentes estágios da produção e da comercialização. Nesse sentido, a produção em série cedeu lugar para a produção baseada nas escolhas dos consumidores e na formação de profissionais que aderiam a essas inovações. Esses novos

Schön critica a concepção profissional apoiada num racionalismo técnico, num fazer reduzido à aplicação da ciência aos problemas concretos da prática através da ciência aplicada. Em seus estudos verifica que por trás da prática de bons profissionais, existem competências que não se explicam pela simples aplicação da ciência aplicada. Observou em diferentes atividades profissionais, uma atuação inteligente e flexível, um saber fazer sólido, teórico e prático, inteligente e criativo que permitia ao profissional agir em contextos instáveis, indeterminados e complexos, uma vez que em cada situação apareciam novidades [...] Sendo assim, levanta a necessidade de se elaborar uma epistemologia da prática que tivesse como referência essas competências que caracterizavam o fazer do profissional prático. (SEMTEC/MEC, 1999, p. 03)

Ao associar estudos sobre a educação profissionalizante e dados sobre profissionais de diferentes áreas, tidos como competentes e, portanto, referências para tornar competente o ofício de professor da educação básica, acaba por reforçar a concepção de que competência é algo extraordinário, determinante para a vida atual e que precisa ser desenvolvido para resolver os problemas da docência e da educação básica. Na perspectiva de alinhar a formação e o desempenho docente às determinações de competências, como as que devem ser desenvolvidas por quaisquer outros profissionais, o documento “Fundamentos para a formação do professor da Educação básica (esboço para discussão com a prof. Guiomar)” desconsidera a especificidade da docência da educação básica. O perfil traçado para os professores adequados para a educação, que “agora é para a vida”, deve estar de acordo com o que se espera de qualquer outro profissional.¹²⁶

Schön compreende a atividade profissional como uma atuação inteligente e flexível, caracterizado por uma sensibilidade de artista, a que chama de *artistry* (ou *designer*). É uma competência que lhes permite agir no indeterminado; é criativa porque implica em novas formas de utilizar competências que já possuem e que levam à aquisição de novos saberes. (SEMTEC/MEC, 1999, p.04)

profissionais ,além de realizar o trabalho, tinham agora a incumbência de inovar. Nessa perspectiva, elementos da produção tornam-se fundamentais – a equipe de trabalho e qualidade total, inclui-se aí a flexibilidade e polivalência. Esses fundamentos do toyotismo passaram a serem visto como valores sociais e, portanto, passaram a ser exigidos pela educação e nos diferentes níveis de ensino.

¹²⁶ Segundo Azanha há duas tendências básicas quando se fala em formação de professores, a primeira é tendência centralizadora, que por não considerar as diferentes condições em que se processa a educação escolar, acaba por traçar modelos abstratos e, por isso, inviáveis. A segunda tendência se refere ao perfil profissional, uma tendência que se inicia com Comênio. Para Azanha, a fixação de um perfil docente em geral segue o seguinte caminho: “quase sempre se parte de uma noção vaga e impressionista de “escola brasileira”, caminha-se para a afirmação da necessidade de um “política nacional de formação de professores” e, em seguida, desenha-se o perfil profissional, desses professores por meio de um arrolamento de competências cognitivas e docentes que deveriam ser desenvolvidas pelos cursos formadores” (AZANHA, 2006, p. 54)

Essa “sensibilidade de artista” está associada, no documento, a uma supervalorização da imprevisibilidade na prática pedagógica, a qual enfatiza a importância da formação fundada na competência, pois é pelas competências que o professor pode lidar com as inúmeras imprevisibilidades que, segundo o documento, caracteriza a atividade docente na educação básica. Nesse sentido, a eficiência e a capacidade adaptativa são transferidas para cada professor apagando paulatinamente a esfera institucional da escola que, entendemos, é o que autoriza os professores a atuarem como tal.¹²⁷

Os “Referenciais para a Formação de Professores” de 2002 é um documento longo e, segundo consta no mesmo, contou com a participação de vários especialistas em educação. Organizações não-governamentais e universidades estiveram presentes ao longo das discussões que produziram esse documento. O significativo número de participantes de diferentes instituições deu ao documento legitimidade. Entretanto, pela própria estrutura do documento, não é possível identificar as diferentes posições, as falas que predominaram e aquelas que foram caladas. A leitura do documento nos remete a um grande consenso acerca do que deve ser o trabalho docente, da necessidade da profissionalização dos professores e os princípios que devem reger a docência. Nesse grande consenso, porém, parece que não foi possível dar conta da pluralidade que rege a educação pública. Essa perda resultou numa certa limitação no uso de termos que possibilitaria observar essa pluralidade. Dessa forma, acabou ficando evidente certa homogeneização dos diferentes elementos e necessidades dos diferentes estágios da educação das crianças. O próprio documento registra essa dificuldade em encontrar uma terminologia adequada para atender a diversidade dos educadores que o documento tenta abarcar.

¹²⁷ Essa determinação em formar indivíduos a partir do desenvolvimento de competências cognitivas para lidar com a educação escolar, tal como descrita no documento “Fundamentos para a formação do professor da educação básica (esboço para discussão com prof. Guiomar)”, nos remete a uma formação que considera como foco o indivíduo isolado, a determinação do desenvolvimento de competências internas e, dessa forma, uma volta para dentro de si. No âmbito da formação docente, promove-se a alienação do mundo para desenvolver competências cognitivas para o trato com crianças. Nessa alienação em relação ao mundo, os professores educam sem condições de apresentar o mundo para as crianças, sua disposição limita-se ao “pseudo” desenvolvimento de competências.

Um problema verificado na redação dos Referenciais de Formação de Professores foi encontrar a adequada terminologia para tratar de certos temas recorrentes em todo o documento. [...]

[...] nenhuma palavra, por mais bem escolhida que seja, dá conta de todas as dimensões a serem consideradas na escolha, uma vez que a educação infantil e o ensino fundamental, no Brasil, apresentam grande diversidade de características e aspectos que dificultam uma terminologia comum.

Entretanto, a necessidade de utilizar uma terminologia que permitisse fácil comunicação sobre questões pluridimensionais, assim como a importância de encontrar palavras que dissessem com clareza o que se pretendia de fato dizer sobre uma realidade marcada por muitas peculiaridades, exigiu uma tomada de posição. As opções foram feitas segundo o critério de maior adequação, considerando o conjunto de variáveis intervenientes: nenhum termo é, portanto, “totalmente” adequado. (MEC, 2002, p. 11)

Os Referenciais para a Formação de Professores (2002) enfatizam o rompimento com o passado, indicando as características do novo professor, necessário para os novos tempos. No documento, esse novo professor, por meio das competências desenvolvidas pode promover a sua profissionalização. As palavras do então Ministro da Educação Paulo Renato Souza são bem esclarecedoras nesse sentido:

É com o intuito de oferecer mais uma ferramenta útil ao processo de reedificação da escola brasileira, que este Ministério, coloca à disposição dos educadores, os Referenciais para a Formação de Professores. Esse trabalho tem por objetivo apoiar as Universidades e Secretarias Estaduais de Educação, na desafiadora tarefa de promover transformações efetivas nas práticas institucionais e curriculares da formação de professores. [...]

O objetivo da formação de professores, de acordo com as concepções contidas nestes Referenciais é a sua profissionalização por meio do desenvolvimento de competências [...] (MEC, 2002)

Dirigindo-se aos responsáveis pela formação de professores, o então ministro Paulo Renato Souza indica que a formação de professores deve ser direcionada a partir do que indica os Parâmetros Curriculares Nacionais¹²⁸. Ou seja, a perspectiva nacional, centralizadora dos PCN no que se refere à educação básica, passa, por meio dos Referenciais, a concorrer para a formação de professores.

Os “Referenciais para a Formação de Professores” apresentam, em toda a sua extensão, uma clara ruptura com o passado docente. Não apenas nos argumentos presentes no texto, mas também nas imagens que ilustram o documento. São fotografias

¹²⁸ Segundo Paulo Renato Souza, o direcionamento na formação de professores permite que os investimentos sejam feitos de forma mais consistente e esse direcionamento está posto pelos PCN: “A partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais, definidores do que o aluno precisa aprender, pode-se deduzir o que as agências formadoras precisam oferecer, tanto para a formação inicial como para a formação continuada de professores”. (MEC, 2002)

e desenhos que acompanham o texto, cuja indicação de referências se limita ao nome do fotógrafo, e, no caso dos desenhos, consta apenas o primeiro nome e idade da criança autora. Nenhuma outra referência permite contextualizar as imagens. São fotos e desenhos sem data e local de produção, sem a motivação da produção, mas que claramente contrapõem a imagem do professor “tradicional” e do professor “novo”. Os novos professores, atualizados com as competências não fazem uso dos materiais das aulas tradicionais, dispensando o giz e a lousa. Em geral, suas aulas são dadas em espaços amplos, às vezes, em área aberta [um jardim, um parque] e seus alunos, em geral não passam de uma dúzia, salvo três exceções, estão sempre atentos e demonstram interesse. Algumas fotografias mostram os professores estudando em grupo, nesse caso, aparecem sempre com um jornal, demonstrando a necessidade de o professor estar atualizado com o que acontece no mundo. Já os professores “tradicional” desenhados protagonizam cenas triviais, em geral, estão próximos à lousa, às vezes do globo terrestre ou de um mapa do mundo. Esses itens que tradicionalmente acompanham o docente da educação básica ajudam, nesses desenhos, a compor as cenas, que em comparação com as fotos, mostram aulas comuns e pouco estimulantes. Essas imagens como forma de representação em que se procura forjar um ideal de professor ao mesmo tempo mostra o que deve ser ultrapassado, deixado para trás porque não reflete o que se espera da nova educação, do novo aluno.¹²⁹

A perspectiva de contrapor a docência mais tradicional com um novo perfil aparece no decorrer do documento com especial destaque na “introdução” e na “parte I”, que tratam das tendências atuais da docência na educação básica. Na introdução do documento, é enfatizada a incapacidade dos docentes em levar a contento a tarefa de promover o sucesso nas aprendizagens dos alunos.¹³⁰

¹²⁹ O documento em questão é mais um meio em que a figura do professor “tradicional” está associada a alguém agressivo, inflexível seja pelos modos de se vestir, seja pelos materiais que compõem cotidianamente o seu trabalho, a lousa, o giz, os mapas, o globo terrestre, os alunos dispostos em carteiras. O que não está posto de forma clara é que esses materiais são aqueles disponibilizados pelo Estado, que esses materiais compõem o acervo da escola, os quais, muitas vezes, são os únicos que o professor tem à sua disposição. O mobiliário da escola e o número de alunos por sala, muitas vezes, não permite que o professor organize a disposição dos alunos de outra forma que não a “tradicional”. Entendemos que a representação do professor tradicional como alguém sem criatividade, impositivo e pouco aberto para mudanças, reforça um determinado aspecto da memória coletiva que mantém do passado o que é interessante para a representação do presente. A difusão dessa imagem do professor tem o interesse de abafar o que foi feito e promover a adesão a um certo ideal reformador.

¹³⁰ Os Referenciais repetem a afirmação do documento Fundamentos para a formação do professor da educação básica (esboço para discussão com a prof. Guiomar): “É consensual a afirmação de que a formação de que dispõe os professores hoje no Brasil não contribui suficientemente para que seus alunos se desenvolvam como pessoas, tenham sucesso nas aprendizagens escolares, principalmente, participem

A “incapacidade” dos professores posta no documento está relacionada a um conjunto, entre eles: as mudanças nas formas de produção e consumo e posturas docentes.¹³¹

[...] apesar do empenho de muitos e do avanço das experiências já realizadas, há uma enorme distância – e não apenas no Brasil – entre o conhecimento e a atuação da maioria dos professores em exercício e as novas concepções de trabalho do professor que esses movimentos vêm produzindo. Trata-se, portanto, não apenas de realizar a melhor formação, mas de realizá-la de maneira diferente. Tais mudanças exigem, dentre outras questões, que os professores reconstruam suas práticas e, para isso, é preciso “construir pontes” entre a realidade de seu trabalho e os que se tem como meta. (MEC, 2002, p. 16)

Dessa forma, os “Referências para a Formação de Professores” compõe, com outros documentos, redigidos na mesma época, a perspectiva de reformulação da educação a partir da pedagogia baseada nas competências. Para justificar a necessidade de se romper com as antigas formações e com as práticas estabelecidas, o documento traça um triste perfil do professor. Trata-se de um perfil estabelecido de maneira genérica, sem a apresentação de dados consistentes que possibilitem uma abordagem mais efetiva da situação descrita. O perfil é geral, não discrimina geração, gênero, não indica os diferentes perfis docentes para os diferentes níveis de ensino e não estabelece relações com as diferentes regiões do Brasil ou de países na mesma condição de “desenvolvimento”.

De modo geral, não só no Brasil, mas na maioria dos países em desenvolvimento, o professor é uma pessoa de nível socioeconômico baixo, com formação geral insuficiente (produto ele próprio, de uma escola pública de má qualidade), formação profissional precária (ou inexistente), reduzido contato com a produção científica, a tecnologia e os livros – e, conseqüentemente, com o uso desses recursos. (MEC, 2002, p. 32)

como cidadãos de pleno direito num mundo cada vez mais exigente sob todos os aspectos” (MEC, 2002, p. 16)

¹³¹ A postura exigida não apenas dos professores, mas também de diretores é aquela que se observa no mundo dos negócios: “Há um fator comum a todas as escolas nota 10, e ele merece a atenção das demais: trata-se da presença de um diretor competente, com atributos de liderança semelhantes aos de qualquer chefe numa grande empresa. Sob sua batuta, os professores trabalham estimulados, os alunos desfrutam um clima positivo para o aprendizado e os pais são atraídos para o ambiente escolar. Se tais diretores fossem a maioria, o ensino público não estaria tão mal das pernas”. Maria Helena Guimarães Castro. **Veja entrevista**, 09/02/2008. Arquivo de artigos etc. <http://arquivoetc.blogspot.com/2008/02/veja-entrevista-maria-helena-guimares.html>. Acesso em 18 de abril de 2012.

Esse perfil, entretanto, de certa forma contrasta com outros dados de 1996 que revela que houve melhoria na formação docente.

No ensino fundamental, o número de funções docentes em 1997 é da ordem de 1.413.607, tendo crescido 9,1 em relação a 1991. Desse total, 56,1% atuam de 1ª a 4ª séries. Os dados de 1996 revelam que houve uma melhoria no nível de formação desses professores: 44% do total têm escolaridade de nível superior e 47% de nível médio, restando apenas 4% do total com ensino fundamental completo e 5% (cerca de 64 mil) com ensino fundamental incompleto – situação mais favorável que a de 1991, quando os percentuais eram, respectivamente: 41%, 48%, 5% e 6%. O crescimento percentual do número de professores com nível superior foi, portanto, de 14,4% nesse período. (MEC, 2002, p. 38)

Esses dados referem-se às funções docentes na educação infantil, classes de alfabetização e 1ª a 4ª séries. Não traz indicações de professores das outras séries do ensino fundamental e modalidades de ensino. Podemos notar que os Referências para a Formação de Professores é um documento que apresenta poucos dados no sentido de referendar uma mudança no perfil docente. Informações que seriam importantes para a indicação de ações para a melhoria da formação e da condição docente, tais como: o número de docentes que estão atuando no Brasil, formação, qualificação, jornada de trabalho, indicação de níveis de satisfação com o ofício docente, entre outros, com a finalidade de esclarecer as condições da docência no interior da instituição escolar e no campo da educação, em 2002 não eram acessíveis. No próprio documento há a indicação da falta estudos conclusivos sobre quantos professores atuam em mais de um nível/modalidade de ensino e em quantos estabelecimentos de ensino. Também não existem dados precisos sobre as condições de formação inicial e continuada.

No Brasil, não existem dados precisos que permitam compor um quadro verdadeiramente fiel da situação atual da formação de professores: a demanda real, a evasão e a retenção nos cursos de habilitação e suas respectivas causas, a razão da escolha e do abandono do magistério, os percentuais de inserção no mercado de trabalho [...] Diante do pouco que se sabe, as especulações são inevitáveis – mas não substituem os dados que retratem a realidade de fato (MEC, 2002, 49)

Ou seja, no momento da elaboração do documento em que se pretende fundamentar a necessidade de mudanças radicais na formação docente, há a constatação de que não havia dados confiáveis que subsidiassem essa mudança e o encaminhamento

de novos rumos a serem trilhados. Nesse sentido, a elaboração de um documento que indica mudanças significativas no ofício docente, que não se baseia em dados oriundos da pesquisa empírica, apresenta apenas um ideal, uma reforma a partir do que se imagina ser melhor. O melhor que se apresenta para a sociedade, segundo a perspectiva neoliberal é a formação do cidadão produtivo.

Vivemos tempos de globalização econômica de níveis elevados de pobreza e de introdução acelerada de novas tecnologias e materiais no setor produtivo [...] por outro lado as transformações científicas e tecnológicas que ocorrem de forma acelerada exigem das pessoas novas aprendizagens. Esse contexto coloca enormes desafios para a sociedade e, como não poderia deixar de ser, também para a educação escolar (MEC, 2002, p. 23)

No contexto da submissão de todas as atividades da vida humana à esfera da produção e aos ditames da economia, a formação docente deve se submeter às demandas da globalização econômica e das transformações científicas e tecnológicas. As mudanças na formação docente devem ter como meta um comportamento docente previsível, sempre apropriado para atender as transformações econômicas e as exigências postas para o consumo.

É o mesmo conformismo, a suposição de que os homens se comportam ao invés de agir em relação uns aos outros, que está na base da moderna ciência da economia, cujo nascimento coincidiu com o surgimento da sociedade e que, juntamente com o seu principal instrumento, a estatística, se tornou a ciência social por excelência. A economia – que até a era moderna não constituía parte excepcionalmente importante da ética e da política, e que se baseia na premissa de que os homens agem em relação às suas atividades econômicas como agem em relação a tudo mais - só veio a adquirir caráter científico quando os homens se tornaram seres sociais e passaram a seguir unanimemente certas normas de conduta de sorte que aqueles que não seguissem as regras podiam ser considerados sociais ou anormais. (ARENDDT, 1981, p. 51-52)

Dessa forma, o professor não pode ser mais representante do mundo, pois as constantes mudanças, a falta de referências comuns retira dos adultos, em geral, e dos professores, em particular, a coautoria em relação ao mundo. Não há um legado do passado para o qual ele deve assumir a responsabilidade de apresentá-lo aos mais novos. O discurso de que existe uma predominância do presente, das “inevitáveis transformações das formas de pensar, sentir e atuar” em relação à memória e às experiências acumuladas, inviabiliza o pertencimento ao mundo comum e, portanto,

uma interlocução significativa entre jovens e velhos, entre adultos e crianças, entre professores e alunos. Os saberes dos professores são sempre transitórios, assim como o currículo da educação básica que deve ser submetido ao “incremento acelerado e as mudanças rápidas no conhecimento científico, na cultura, nas artes, nas tecnologias da comunicação” (MEC, 2002, p. 64)

A própria natureza do trabalho educativo exige movimento de contínua construção e reconstrução de conhecimento e competências profissionais [...] Caso contrário, haverá sempre uma dissonância entre os avanços conseguidos nas escolas de formação em consequência da renovação curricular e da pesquisa didática e o que acontece nas escolas onde se dá o exercício profissional (MEC, 2002, p. 64)

Essa mudança de perspectiva da relação do professor com o mundo comum, não se remetendo ao que é o mundo, mas ao que será o mundo, essa virada para o futuro é mais um elemento de rompimento com as práticas mais tradicionais. A perspectiva de rompimento com as práticas mais tradicionais, com saberes docentes mais sedimentados, aparece no documento de maneira ambígua, pois se de um lado o documento dá a entender que as práticas tradicionais podem ser maléficas para o professor novo, por outro lado, é esse professor mais antigo que receberá nas suas aulas o estagiário ou o candidato a professor. Segundo o documento, os males que podem resultar desse encontro entre o novo professor e o professor mais experiente podem ser amenizados pela formação continuada.

[...] Os novos professores dirigem-se a diferentes escolas onde, na maioria das vezes, acabam adaptando-se ao que encontram estabelecido, ao invés de atuarem como elementos transformadores - até como recurso para não serem rejeitados. A enorme disparidade entre o que pensa e faz um professor recém formado e a cultura que encontra na escola, além da defasagem inevitável de conhecimentos profissionais, faz com que ele muitas vezes desista de suas convicções e adote a postura de descrédito e se renda à prática pré-estabelecida. (MEC, 2002, 65)

As relações entre os professores ingressantes e os professores mais velhos na escola, descrita nos Referenciais para a Formação de Professores, não faz referência a nenhum estudo ou pesquisa.¹³² Existem muitas variáveis nas relações entre os

¹³² Trata-se de uma descrição genérica que não pode ser entendida como uma realidade que se passa em cada escola brasileira. Nesse sentido, tal afirmação deveria considerar algumas variáveis tais como: número de professores

professores mais antigos e os professores recém-chegados para o magistério e, portanto, não há como determinar as condições dessa relação. Na ausência de dados, mais significativos dessa afirmação, presente no documento, imaginamos que se trata de uma estratégia para o convencimento de que há a necessidade de uma mudança na formação docente e que ela só será imune às práticas mais tradicionais se a formação inicial for pautada na construção de competências.

Em tese, os professores iniciantes, justamente por não estarem ainda numa situação de prática consolidada, poderiam perceber aspectos incoerentes, questionar atitudes e regras de funcionamento que dificilmente seriam vistas e observadas pelo professor que está imerso na rotina. Entretanto, não é isso que acontece na maioria das vezes. O professor iniciante corre o risco de perpetuar uma determinada prática sem refletir sobre ela, o que compromete a capacidade de inovação que deve acompanhar um processo de integração profissional. Tal dificuldade reforça a perspectiva de heteronomia e a reprodução de uma cultura imobilista [...] O professor iniciante é tanto mais permeável à rotina escolar cristalizada quanto mais sua formação inicial não tiver se pautado na construção de competências e reflexões sobre atuação profissional (MEC, 2002, p. 72-73)

Essas considerações, conforme aparecem no documento, sem o respaldo de estudos ou de uma pesquisa, não contribui para um diálogo com a história da formação docente. O que o documento revela, nesse sentido, são descrições e prescrições homogeneizadoras sem considerar a pluralidade das formações e atuações dos professores brasileiros.

No que se refere à autoridade docente, encontramos duas ocorrências diretas no documento. Uma primeira abordagem aparece no item que trata da natureza da atuação do professor. A perspectiva da autoridade docente, nesse primeiro momento, aparece atrelada com o que já está posto numa cultura escolar “dominante”, e oscila entre responsabilidade e poder:

Segundo a cultura escolar dominante, o “contrato” que rege as relações professor/aluno confere aos professores uma autoridade que emana de sua condição de detentores de importantes conhecimentos a serem comunicados. Essa condição que, aliada à posição que ocupa na hierarquia escolar, resulta num grande poder de influência sobre os alunos. A consciência desse poder por parte do professor é fundamental para que ele possa tomar posições, refletir sobre suas ações e garantir que elas estejam permeadas por uma ética democrática. É importante conceber essa autoridade como responsabilidade, e não como exercício de poder no sentido restritivo. As relações entre

professor e alunos devem permitir que estes tomem iniciativas e assumam responsabilidades efetivas tanto nas atividades como nas relações que acontecem dentro da escola. (MEC, 2002, p. 57)

Nessa primeira referência à autoridade do professor, a autoridade está pautada nos conhecimentos importantes, que se considerarmos a perspectiva de uma sociedade fundada nas esferas do trabalho e do labor, segundo Arendt, esses conhecimentos importantes se referem a aqueles do tipo “instrumental”, próprios para as demandas de “inovação” da produção. Nesse trecho aparece a perspectiva de responsabilidade conforme está claro na obra de Arendt “Na educação, essa responsabilidade pelo mundo assume a forma de autoridade”. Contudo, diante da determinação de que a relação pedagógica se estabeleça por meio do desenvolvimento de competências cognitivas, e da conseqüente alienação do mundo, a responsabilidade como fundamento da autoridade requer no contexto dos Referenciais outras referências.

A segunda referência à autoridade docente aparece na terceira parte do documento “Orientações para organização curricular e de ações de formação”, ao descrever as relações entre professor e aluno. Nessa passagem vemos uma pequena mudança no sentido de origem da autoridade. Já não se enfatiza o conhecimento do qual o professor é detentor, mas a condição de adulto que educa e, como adulto que educa, pode exercer influências sobre os alunos e produzir representações acerca das expectativas de aprendizagem destes, o que pode conduzir os alunos para progressos ou estagnação nas suas aprendizagens.

[...] Num contexto – como a escola – onde os papéis são definidos a partir da função social da instituição, as relações entre as pessoas são também reguladas pelo “contrato” que rege o funcionamento institucional. Alunos e professores regulam uns aos outros o tempo todo e, querendo ou não, uma relação de poder é instaurada entre eles. Como possui uma autoridade que emana da condição de adulto e da condição de quem educa, o professor exerce sobre os alunos uma influência que extrapola o âmbito da relação pessoal informal. Um professor que acredita, por exemplo, que um determinado aluno não é capaz de aprender por uma ou outra razão, por mais que não queira demonstrar, agirá com ele como se não pudesse de fato aprender. E isso revelará ao aluno que o professor não crê em sua capacidade - e dificilmente essa percepção do julgamento do adulto responsável pelo ensino na escola não terá uma influência negativa em seu autoconhecimento e em sua aprendizagem. E o contrário também ocorre: acreditando firmemente que o aluno pode aprender e que pode ensiná-lo, o professor acaba por agir com ele de forma a ajudá-lo a tornar-se mais capaz. (MEC, 2002, p. 100)

Nessa consideração, a autoridade do professor aparece revestida de componente de intervenção psicológica, que pode promover nos alunos a autoestima ou baixa autoestima acerca das próprias condições de aprendizagem. Essa consideração da autoridade docente torna os professores determinantes na vida escolar dos alunos – para o bem ou para o mal. Essa influência nos remete ao conceito bem conhecido no campo da psicologia, “profecia autorealizadora”. Esse conceito, apesar da grande aceitação, tem passado desde os finais dos anos de 1960 por sucessivas revisões, o que tem revelado a necessidade de cautela ao usá-lo como um dado determinante no desempenho dos alunos.¹³³ Entretanto, para além das influências psicológicas que os professores podem exercer sobre os alunos, o que chama atenção é a relação entre autoridade e poder fundado em bases subjetivas e individuais, o que dificulta o entendimento de que a autoridade é uma abertura para a interlocução entre os jovens e o mundo que é velho. As duas considerações sobre a autoridade, que aparecem no documento, reduzem a autoridade docente à relação direta com os alunos, mas não há referências sobre a natureza dessa autoridade e do seu vínculo com a instituição escolar. Trata-se de uma descrição abreviada que não esclarece sobre a natureza e a condição da autoridade docente.

Sobre a autonomia, um conceito caro para essa reforma, ela aparece definida como um espaço de liberdade com responsabilidade no sentido mais geral, e no que se refere a atuação docente a autonomia é entendida como um “exercício de cooperação e criatividade, práticas de intervenção e transformação com base na realidade social”. Essa atuação, segundo o documento, implica “poder, conhecimento, sensibilidade, desejo e responsabilidade - exercida ‘no’ e ‘com’ um coletivo, a partir de envolvimento pessoal” (MEC, 2002, p. 55). A Autonomia docente, dessa forma, estaria, inserida no envolvimento do professor com a sua atividade, a qual estaria fundada principalmente em elementos da subjetividade – poder, sensibilidade, desejo. Nessas condições, segundo o documento, a autonomia docente deve ser amparada pelo profissionalismo. É o profissionalismo que asseguraria uma finalidade mais objetiva a partir da tomada de decisões. “Profissionalismo exige compreensão das questões envolvidas no trabalho,

133 Conforme Vera Maria Vedovelo de BRITTO, e José Fernando Bitencourt LOMONACO. “Expectativa do professor: implicações psicológicas e sociais”. **Psicologia, Ciência e Profissão**. [online]. 1983, vol.3, n.2, pp. 59-79. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98931983000100005&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 1414-9893. Acesso em 03 de abril de 2012.

competência para identificá-las e resolvê-las, autonomia para tomar decisões, responsabilidade pelas opções feitas” (MEC, 2002).

A ideia central é de que somente a partir da perspectiva do profissionalismo amparado nas competências, que o professor deve adquirir e desenvolver, seria possível o bom uso da autonomia.

Competência, como entendida nesse documento, refere-se a capacidade de mobilizar múltiplos recursos, entre os quais os conhecimentos teóricos e experienciais da vida profissional e pessoal, para responder às diferentes demandas das situações de trabalho. Apoia-se, portanto, no domínio de saberes, mas não apenas dos saberes teóricos, e refere-se à atuação em situações complexas [MEC, 2002, p. 61]

Diferente da autoridade, a autonomia adquire no texto um sentido mais positivo. A autonomia, a partir da formação docente, baseada nas competências, torna possível o reconhecimento de uma espécie de competência profissional. É a competência profissional que permitiria ao professor encaminhar ações dentro da escola, intervir nos comportamentos dos alunos e atuar em situações complexas. Nesse sentido, seria pela competência profissional que a autonomia poderia se realizar.

A leitura desses documentos revela o quanto tem se apagado a figura da instituição escolar no mundo moderno. A escola como fonte da autoridade e da autonomia docente pouco é lembrada. Os documentos não trazem para o centro da discussão a escola como instituição. Os professores e alunos são figuras centrais e sem eles não existiria escola, mas é na escola que professores e alunos podem existir. O apagamento da escola como instituição leva ao esquecimento do que poderia ser a autoridade docente. Os documentos mostram preocupação com os indivíduos, mas não com o espaço institucional que permite que os indivíduos ali presentes possam ser entendidos na condição de professores e alunos. Ou seja, não se discute a instituição, apenas os indivíduos.

Como vimos, a autoridade da qual se investe cada um dos senadores romanos, não tem origem em uma capacidade subjetiva individual ou numa característica psicológica, mas é oriunda da instituição senado. À exemplo da autoridade romana, a autoridade docente não se refere a cada professor que individualmente desenvolve uma competência que lhe permite deter alguma autonomia ou autoridade. É da escola como instituição que a autoridade decorre, é desse lugar que advém a autoridade. A autoridade como responsabilidade pelo mundo não é um atributo individual, mas uma

responsabilidade coletiva do grupo de professores que encarnam a instituição escolar. Ou seja, procura-se resgatar o papel do professor por meio de uma significativa confecção de documentos normatizadores da formação, das atividades da sala de aula, mas a questão da autoridade docente está além de um perfil profissional fundado em competências.

Os documentos observados indicam a necessidade de se romper com o passado da formação docente, mas mantém, como diria Azanha, a fixação no perfil do professor, abdicando da instituição e da autonomia da mesma porque foi considerada ineficiente.¹³⁴

134 Maria Helena de Castro, então secretária da Educação do Estado de São Paulo, por ocasião da proposta curricular afirmou o fim da autonomia das escolas e, entendemos, por consequência, dos professores: “A criação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que deu autonomia às escolas para que definissem seus próprios projetos pedagógicos, foi um passo importante. Ao longo do tempo, porém, essa tática descentralizada mostrou-se ineficiente.” (SEE/SP, 2008).

Considerações Finais

“[...] Eu necessitava de teoria para estruturar meu pensamento, e argumentava com você que um pensamento não estruturado sempre ameaça naufragar no empirismo e na insignificância. Você respondia que a teoria sempre ameaça se tornar um constrangimento que nos impede de perceber a complexidade movediça da realidade [...] Você não precisava das ciências cognitivas para saber que, sem intuições ou afetos, não há nem inteligência, nem sentido. Imperturbáveis, as suas opiniões reivindicavam o fundamento da sua certeza vivida, comunicável, mas não demonstrável”.

André GORZ

A autoridade do professor reside no seu ofício, e é por ele que o professor é autorizado a introduzir os mais jovens no mundo. Essa autorização decorre dos saberes sobre o mundo, e da instituição escolar que ele, professor, representa. Ou seja, é pelo mundo e porque existe escola que adultos podem assumir publicamente o ofício de ensinar crianças e adolescentes.

A autoridade do professor, por ser exercida junto às crianças e adolescentes, é temporária; está limitada ao tempo necessário para conhecer o mundo e, assim, poder movimentar-se nele, assumir responsabilidades por ele, junto com outros homens. Como enfatizamos em diferentes momentos desta tese, a autoridade do professor não se origina na sua pessoa, como uma capacidade psicológica especial, mas na responsabilidade que ele assume perante o mundo e perante toda a sociedade. Essa condição de representante do mundo, entretanto, não indica passividade frente a todas as coisas e todos os eventos que ocorreram e que estão acontecendo no mundo, significa que, como representante, não pode alienar-se do mundo, deve considerar o mundo importante na medida em que todos são constituídos por ele e, ao mesmo tempo, todos têm a oportunidade de constituir o mundo. A autoridade do professor dura na medida em que é necessária para apresentar o mundo para os mais jovens, e vai diminuindo na medida em que os jovens vão se apossando das histórias, dos artefatos, das instituições e

dos modos de viver e conviver do mundo. Desse modo, a autoridade do professor, apesar de ser exercida apenas dentro de uma instituição pré-política e de forma temporária, está intrinsecamente associada ao mundo público.

Contudo, como observa Arendt, há uma significativa “retirada” dos homens do mundo comum desde a instauração da era moderna. Essa retirada apresenta-se como uma espécie de confinamento em relação ao mundo. Nessa condição de alienação, o pensamento gira em torno de si mesmo, solitário, torna-se passivo ao atendimento às determinações exteriores, sem a necessária reflexão. Nessa perspectiva, o mundo deixa de ser o palco em que todos podem aparecer, e passa à condição de lugar a ser explorado pela razão instrumental que transforma o mundo em coisa a ser conhecida e administrada.

Na educação, a alienação do mundo se manifesta quando os professores deixam de ser representantes do mundo, quando deixam de ser coautores na construção do mundo e não se reconhecem como parte dele. Esse abandono do mundo, por parte dos professores, é expresso, por um lado, na desobrigação em transmitir os conhecimentos acumulados historicamente e dispostos nas diferentes disciplinas curriculares e, por outro lado, no entendimento estreito de que ensinar a sua matéria basta, como se não houvesse uma real articulação entre os conteúdos desenvolvidos em cada disciplina. Também é expressão de abandono do mundo público a instituição de um mundo da criança separado do mundo dos adultos.

Por outro lado, abrir mão de ensinar os conteúdos das disciplinas significa que o mundo não pode ser apresentado. Ou seja, que o professor se alienou do mundo de tal forma que todo conhecimento sobre o mundo construído pela humanidade não é tão importante para ajudar as crianças a movimentar-se no mundo. Segundo Hannah Arendt, esse é um dos pressupostos da crise na educação. “Sob a influência da Psicologia moderna e dos princípios do Pragmatismo, a Pedagogia transformou-se em uma ciência do ensino em geral a ponto de se emancipar inteiramente da matéria efetiva a ser ensinada.”¹³⁵

Os saberes construídos e acumulados historicamente, que na escola são organizados por disciplinas, são saberes que possibilitam aos mais jovens conhecer o mundo. Nesse sentido, o professor deve reconhecer que os conhecimentos pronunciados pelas disciplinas são importantes para a vida em comum e, por isso, não podem ser

¹³⁵ Hannah Arendt, **Entre o Passado e o Futuro**, 2005, p. 231.

desprezados. O professor, pela responsabilidade que assume pelo mundo, tem uma tarefa muito específica, preparar os jovens para adentrar no mundo, uma tarefa fundamentalmente social e que, por isso, não pode prescindir da escola. A escola, como esfera pré-política, tem como finalidade objetivos culturais e sociais. Nesse contexto, o professor, atuando dentro da escola, como membro da comunidade escolar, deve buscar no âmbito de sua disciplina atingir as finalidades postas para a vida pública. “Ensinar bem, por exemplo, não é apenas ensinar eficientemente uma disciplina, mas é também o êxito em integrar esse ensino aos ideais educativos da escola”.¹³⁶

Outro aspecto da alienação em relação ao mundo está no entendimento de que as crianças aprendem melhor quando são estimuladas a aprender por si mesmas. Nessa proposta está a perspectiva de superar o aprendizado advindo da relação com os professores, o ideal seria deixar a criança livre para descobrir o mundo, tal como ele se apresenta. Compreendemos que essa perspectiva representa um avanço no entendimento de que a criança é ativa em relação à aprendizagem. Mas a educação não se resume a aprendizagem cognitiva, em mera apreensão instrumental do mundo. Pelo contrário, deve permitir uma abertura para o mundo, “um mundo velho, isto é, um mundo preexistente, construído pelos vivos e pelos mortos”¹³⁷. Promover um mundo da criança, separado do mundo adulto revela certo desprezo pelo mundo tal como ele se constituiu, pelas suas histórias e tradições.¹³⁸

Outra forma de manifestar o abandono do mundo, no âmbito da educação, está na perspectiva de que os professores devem ser limitados a ensinar as suas disciplinas específicas. Essa perspectiva revela o abandono da instituição escolar como instituição pública, pelo não reconhecimento do real significado da escola numa sociedade republicana e democrática. Segundo Azanha (1998) a determinação de que o professor deve ensinar bem a sua matéria é um reflexo dos cursos de formação de professores que ainda têm como referência a figura do preceptor. Numa relação de preceptorado a relação educacional é individualizada, não há compromisso público. Essa condição preceptoral da educação tem sua origem numa tradição em que educação era privilégio

¹³⁶ AZANHA. “Proposta pedagógica e autonomia da escola”. **Cadernos de História e Filosofia da educação**, 1998, p. 20.

¹³⁷ Hannah ARENDT “A crise na educação”. **Entre o Passado e o Futuro**, 2005, p. 226.

¹³⁸ A alienação no mundo comum e na educação moderna, nesse sentido, foi antecedida pela dúvida cartesiana, pelo entendimento de que só é possível compreender alguma coisa por meio do esforço pessoal. Essa proposta representou o abandono do mundo como lugar de conhecimentos acumulados, de histórias que precisam ser contadas, de experiências que merecem ser compartilhadas por aqueles que conhecem o mundo.

de poucas famílias e se realizava segundo as necessidades e objetivos familiares. Segundo Azanha (1998) essa perspectiva ainda não foi devidamente superada. Mesmo numa sociedade que se afirma republicana e democrática, a formação docente ainda tem como inspiração práticas preceptorais. “até hoje a concepção do professor, principalmente do licenciado, é tributária dos ideais educativos associados à figura e ao papel do preceptor”.¹³⁹ A perspectiva de um professor individual que ensina um aluno individual com vistas a desenvolver competências e habilidades individuais ainda prevalece na formação docente. O “preceptor moderno”, entretanto, ensina individualmente um grupo grande de alunos, e na sua formação, cabe, ainda, conhecimentos psicológicos que permitem analisar, diagnosticar e buscar novas dinâmicas de aprendizagem. Em um contexto de educação pública (que tem a perspectiva de se abrir para o mundo) essa preocupação com a aprendizagem individual da disciplina é secundária: “a tarefa educativa da escola tem desafios que ultrapassam os limites do ensino e aprendizagem de disciplinas”.¹⁴⁰ Dessa forma, tanto abrir mão de ensinar a sua disciplina em favor de um método de ensino em geral, quanto a determinação do professor em restringir a sua atuação a ensinar a sua disciplina, não contemplam as exigências para a autoridade docente, pois trazem indícios de que o professor está alienado do mundo, e a autoridade docente exige mais do que qualificação, exige responsabilidade pelo mundo. Nas palavras de Arendt: “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 este mundo”¹⁴¹ Na perspectiva de Arendt, da qual compartilhamos, o professor, na sua condição de autoridade, não pode alienar-se do mundo. Ao alienar-se do mundo, o professor perde a sua autoridade. Significa que não é capaz de dizer o que é o mundo. Embora possa instruir os alunos, transmitir conhecimento, promover o desenvolvimento de habilidades e competências, não pode ou não quer educar.¹⁴² Como executor das demandas da sociedade administrada, o professor alienado do mundo não pode

¹³⁹ AZANHA. “Proposta pedagógica e autonomia da escola”. **Cadernos de História e Filosofia da educação**, 1998, p. 18.

¹⁴⁰ AZANHA. “Proposta pedagógica e autonomia da escola”. **Cadernos de História e Filosofia da educação**, 1998, p. 18.

¹⁴¹ ARENDT. A crise na educação. **Entre o passado e o futuro**, 2005, p. 239.

¹⁴² A alienação do mundo não permite conhecer o mundo na sua diversidade. Nesse sentido, os alunos também não teriam as suas singularidades reconhecidas; a perspectiva de natalidade não se faz presente e por isso, talvez, seja mais adequado falar em instrução do que educação escolar.

responder às necessidades dos alunos. Todo o seu esforço dirige-se para atender às necessidades de uma sociedade planificada.

Entendemos, dessa forma, que a crise na autoridade docente é expressão do isolamento do professor em relação ao mundo e, conseqüentemente, em relação à instituição da qual decorre a sua autoridade, a escola.¹⁴³

A qualificação do professor, assim como a determinação de que o professor assuma responsabilidade pelo mundo são condições que perpassam o complexo problema da autoridade docente. Se a qualificação é o que permite reconhecimento institucional do professor, vemos, pela afirmação de Arendt, que a responsabilidade pelo mundo é determinante para o reconhecimento da autoridade docente.

A responsabilidade no contexto educacional está relacionada com o aspecto conservador da educação. O professor deve conservar o mundo para que as próximas gerações possam efetivar as mudanças que julgar necessárias. Essa disposição na educação indica uma postura conservadora, que na esfera pré-política é condição de renovação. Ou seja, na educação, conservar significa oferecer um terreno sólido para a renovação. Significa dar referências, manter tradições e projetos que tenham o sentido de apresentar o “espaço-entre”, que encaminha para viver junto no mundo. Conservar na educação não significa impedir o novo, mas entender que tudo o que há no mundo, ao ser apresentado, é passível de ser ressignificado, renovado.

Assim, considerando a perspectiva da autoridade docente de conservar o mundo para a renovação, entendemos que a escola como esfera pré-política apresenta um caráter diferenciado em relação à esfera pública. Conservar na esfera pré-política tem um significado diferente de conservar na esfera política. A autoridade do professor tem um sentido próprio e está restrita à escola. No mundo comum, a autoridade apresenta outros modos de ser. Nesse sentido, é importante destacar que a escola apresenta condições que não coincidem, necessariamente com as condições da esfera pública, apesar de preparar as crianças para conviver e movimentar-se no mundo público. Essa especificidade da escola como esfera pré-política permite entender que para funcionar de acordo com a sua especificidade, a escola necessita de autonomia. Essa autonomia não isenta a escola de dar satisfações sobre o seu funcionamento e

¹⁴³ É pela alienação em relação ao mundo e em relação à instituição escolar que os progressos da técnica e da ciência passam a reforçar a crise da autoridade na educação, pois o professor passa a agir alienado do mundo, atuando unicamente no sentido de colocar em prática alguma nova teoria pedagógica, alguma nova determinação técnica que planeja e define os fins e meios da educação desconsiderando a escola como esfera pré-política, como instituição social e necessariamente plural.

justificar as suas ações. Não isenta a escola de responder aos objetivos da sociedade em que está inserida. A autonomia da escola tem o sentido de atender as necessidades educacionais sob o ponto de vista da pluralidade do mundo. É pela especificidade da escola, pela demanda de ser um espaço comum à diversidade, que a escola pode ser entendida como um lugar de educar para a convivência, um lugar que acolhe singularidades e por elas deve ser capaz de ensinar e estimular a construção de significados comuns.

A perspectiva de satisfazer essa demanda por autonomia da escola está presente na elaboração de um projeto político pedagógico fundado em experiências consistentes acerca da própria escola, e da comunidade onde ela está inserida, possibilitando a indicação de conteúdos e valores que precisam ser conhecidos e refletidos.¹⁴⁴ Nesse sentido, se faz necessário um “parar para pensar”, refletir acerca da escola, da realidade vivenciada no cotidiano escolar. A elaboração de um projeto para a escola deve considerar a condição de instituição pré-política e deve ser fruto da própria escola.

Contudo, apesar do discurso da autonomia ainda encontrar espaço entre os gestores da educação, na legislação, nas falas de educadores de forma geral, a autonomia da escola é esvaziada sistematicamente pelas interferências de órgãos externos que estabelecem padrões de organização, administração e controle escolar. Entendemos que certo controle é necessário. Entretanto, é notável como órgãos centrais da educação brasileira, como o Ministério da Educação e as Secretarias estaduais de educação, acabam por interferir estabelecendo conteúdos, métodos, materiais que homogeneizam o cotidiano escolar. As determinações governamentais, pela abrangência e detalhamento das deliberações e resoluções, não apenas orientam, mas normatizam o cotidiano escolar buscando homogeneizar práticas em realidades heterogêneas e necessariamente plurais.

Esse controle tem afetado a autoridade docente no sentido de privar os professores de decidir, acomodando-os numa condição de passividade em relação à comunidade escolar e, em especial, em relação às necessidades educacionais de seus alunos, enfraquecendo-se, assim, a autonomia da escola. Segundo Azanha (1998), “as

¹⁴⁴ Segundo Azanha [1998], o projeto político pedagógico, como documento que afirma a autonomia da escola, não deve deter-se na elaboração formal. Não se pode minimizar a importância desse documento na organização das rotinas escolares. Contudo, a autonomia da escola depende de outros elementos para além dessa normatização da rotina escolar.

escolas ficam ou sentem-se desoneradas da responsabilidade pelo êxito de seu próprio trabalho, já que ele é continuamente objeto de interferências externas.”¹⁴⁵.

Nesse contexto, ao atender os planos da gestão da aprendizagem que agregam guias padronizados para o trabalho docente, análises de avaliações institucionais que definem demandas para uma aprendizagem mais eficaz a partir da pré-definição do que deverá ser o mundo no futuro, das habilidades e competências necessárias para o trabalhador do futuro, a escola, assim como os professores, perdem a dimensão de mundo, não havendo condições para o estabelecimento de um “espaço-entre”. Numa escola sem autonomia efetiva o professor não tem condições de representar o mundo e apresentá-lo para as crianças, pois a invasão das demandas da esfera social na esfera pré-política da escola submete-a aos seus ditames. Assim, os alunos passam a viver prematuramente envolvidos no ciclo da produção e do consumo. A escola, tendo que adaptar-se a cada nova demanda da economia e cada nova teoria educacional que possibilite atender essa demanda, é constantemente convocada a adaptar-se e, por isso, está sempre desatualizada, assim como seus professores. Este estado de coisas gera a impressão de que escola por si só não é capaz de entender e buscar soluções para os seus problemas. Dessa forma, o saber e o saber fazer dos professores passam a ser desacreditados.

A questão sobre a autoridade docente, nesse sentido, acaba por se tornar questão ultrapassada. Trazer essa discussão para o tempo presente incorre numa forma de anacronismo, pois como pensar a autoridade do professor sem a autonomia da escola? E como pensar a autonomia da escola se as políticas públicas de educação tendem a promover uma educação homogênea a partir das determinações normativas extremamente reguladoras.

As atuais políticas de formação de professores estão inseridas na perspectiva de uma formação homogeneizante ao determinar um perfil docente, ideal para todos os professores de todas as escolas no território nacional. A determinação de um perfil perde de vista a pluralidade humana e as necessidades plurais de educação.

Entendemos que a crise da autoridade docente, muitas vezes, associada à ineficácia dos professores junto aos alunos para manter alguma disciplina, é, antes um sinal do enfraquecimento da instituição escolar. Autonomia da escola e autoridade

¹⁴⁵ AZANHA. “Proposta pedagógica e autonomia da escola”. **Cadernos de História e Filosofia da educação**, 1998, p. 15.

docente não podem ser entendidas separadamente. As escolas por serem instituições públicas de educação, pelo seu caráter plural, deveriam ser conduzidas mais diretamente pelos educadores que nela convivem. São eles que devem, no seu cotidiano, discutir e buscar soluções para os seus problemas.

Essa é a demanda que se faz presente para os professores nas suas escolas e, sabemos, o caminho não é totalmente desconhecido. Apesar da falta de familiaridade com a autoridade como responsabilidade pelo mundo, entendemos que o projeto político pedagógico é uma experiência da qual “vale a pena insistir”, pois, na educação, o projeto pode promover um novo interesse pelo mundo, pode restituir, se for o caso, o entendimento de que somos constituídos e constituímos o mundo. Conforme afirma Azanha: “Para isso, não há fórmulas prontas e convém não esperar auxílio de uma inexistente “ciência dos projetos” ou de roteiros burocratizados.

Assim, acreditamos que elaborar o projeto pedagógico é um exercício de autonomia”.¹⁴⁶ É por ele o professor estabelece vínculos com o mundo e possibilita aos alunos conviver no mundo e movimentar-se nele para, no futuro, poderem também ser responsáveis por ele. Nesse sentido, a autonomia da escola é condição para a autoridade docente e para educar.

¹⁴⁶ AZANHA. “Proposta pedagógica e autonomia da escola”. **Cadernos de História e Filosofia da educação**, 1998, p. 20.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Tradução da 1ª edição brasileira coordenada e revista por Alfredo Bosi; revisão da tradução dos novos textos Ivone Castilho Benedetti. 5ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. 3ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ALMEIDA, Vanessa Sievers de. **Amor mundi e educação: reflexões sobre o pensamento de Hannah Arendt**. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo). São Paulo: FEUSP, 2009.

ALMEIDA, Vanessa Sievers de. “Educação e liberdade em Hannah Arendt”. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.34, n.3, p. 465-479, set./dez. 2008.

ALVES, Márcio Moreira. **Beabá dos MEC-USAID**. Rio de Janeiro: E.Gernasa, 1968.

ARENDT, Hannah. **A Condição humana**. Tradução de Roberto Raposo; introdução de Celso Lafer. Rio de Janeiro: Forense Universitária; Rio de Janeiro: Salamandra; São Paulo: Ed. Universidade de São Paulo, 1981.

ARENDT, Hannah. **A promessa da política**. Organização e introdução de Jerome Kohn; tradução Pedro Jorgensen Jr. Rio de Janeiro: Difel, 2008.

ARENDT, Hannah. **A vida do espírito: o pensar, o querer, o julgar**. Tradução de César Augusto de Almeida, Antônio Abranches e Helena Martins. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

ARENDT, Hannah. **A vida do espírito: o pensar**. Volume I. Tradução João C. S. Duarte. Lisboa PT.: Instituto Piaget, 2011.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Tradução Mauro W. Barbosa. 5ª edição, 3ª reimpressão. São Paulo: Perspectiva, 2005.

ARENDT, Hannah. **Origens do totalitarismo**. Tradução Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

ARENDT, Hannah. **Sobre a revolução**. Tradução I. Morais. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2001b.

ARENDT, Hannah. **Sobre a violência**. Tradução André Duarte. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1984.

ARENDT, Hannah. **Responsabilidade e Julgamento**. Edição Jerome Kohn; revisão técnica Bethânia Assy e André Duarte. Tradução Rosaura Einchenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

ARISTÓTELES, **Metafísica: livro 1 e livro 2; Ética a Nicômaco; Poética**. Seleção de textos de José Américo Motta Peçanha; tradução Vincenzo Cocco...[ET all.]. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

ASSY, Bethânia. “Eichmann, banalidade do mal e pensamento em Hannah Arendt”. In: MORAES, Eduardo Jardim de; BIGNOTTO, Newton (orgs). **Hannah Arendt: diálogos, reflexões e memórias**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

AZANHA, José Mário Pires. **A formação do professor e outros escritos**. São Paulo: Editora Senac, 2006.

AZANHA, José Mario Pires. Democratização do ensino: vicissitudes da idéia no ensino paulista – 1978. In: **Cadernos de História e Filosofia da Educação Faculdade de Educação**. Faculdade de Educação – USP, volume V – n. 07: São Paulo, 2002.

AZANHA, José Mario Pires. “A investigação em busca de uma tecnologia educacional”. In: **Cadernos de História e Filosofia da Educação**, volume V, n. 07, 2002, p. 89-116

AZANHA, José Mario Pires. Alain ou a pedagogia da dificuldade. In: **Cadernos de História e Filosofia da Educação Faculdade de Educação**. Faculdade de Educação – USP, volume V – n. 07: São Paulo, 2002.

AZANHA, José Mario Pires. Planos e política de educação no Brasil – alguns pontos para reflexão - 1992. In: **Cadernos de História e Filosofia da Educação Faculdade de Educação**. Faculdade de Educação – USP, volume V – n. 07: São Paulo, 2002.

AZANHA. “Proposta Pedagógica e autonomia da escola”. **Cadernos de História e Filosofia da Educação**. São Paulo: FEUSP, volume II, n. 04, 1998.

AZANHA, José Mário Pires. **Educação: temas polêmicos**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

AZANHA, José Mário Pires. **Uma ideia de pesquisa educacional**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1992.

AZANHA, José Mário Pires. “cultura escolar brasileira”. In: **Revista USP [dossiê educação]**, n. 08. São Paulo, Dez/Jan/Fevereiro 1990-91.

AZEVEDO, Fernando de [ET.all] **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. especial, p.188–204, ago. 2006. http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf . Acesso em 03 de abril de 2012.

BACON, Francis. *Novum Organum*. Versão eletrônica do livro “Novum Organum ou Verdadeiras Indicações Acerca da Interpretação da Natureza”. Tradução e notas: José Aluysio Reis de Andrade. Créditos da digitalização: Membros do grupo de discussão Acrópolis (Filosofia)

Homepage do grupo: <http://br.egroups.com/group/acropolis/>.

<http://www.psbnacional.org.br/bib/b12.pdf>. Acesso em 08 de abril de 2012.

BARBOSA, Rui. **Obras Completas**. Tomo I, volume X, 1883. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1947.

BÍBLIA. Tradução, introduções e notas Ivo Storniolo e Euclides Martins Balancin. São Paulo: edições Paulinas, 1989.

BICHIR, Antonio Sérgio. **O Banco Mundial e as estratégias para a reforma da educação na Argentina e no Brasil nos anos 90: diagnósticos e receitas**. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Integração da América Latina da Universidade de São Paulo). São Paulo: PROLAM, 2002.

BIGNOTTO, Newton. **Origens do republicanismo moderno**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

BIGNOTTO, Newton (org.). **Pensar a República**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2000.

BOTO, Carlota. **A escola do homem novo: entre o iluminismo e a revolução francesa**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

BOURDIEU, Pierre; ACARDO A. ...[et. al.] **A miséria do mundo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

BRASIL. **Constituição Brasileira**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1989.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LEI 9.394/96. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em 29 de abril de 2012.

BRASIL. Ministério de Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP de 18 de fevereiro de 2002**. Brasília, DF: MEC/CNE, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Orientações Curriculares do Ensino Médio**. Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Acessível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12640%3Aparâmetros-curriculares-nacionais1o-a-4o-series&catid=195%3Aseb-educacao-basica&Itemid=859. Acesso em 29 de abril de 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 1998. Acessível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>. Acesso em 29 de abril de 2012.

BRASIL. **Plano Diretor da Reforma do Estado**. Brasília: Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado, 1995. www.bresserpereira.org.br/Documents/MARE/PlanoDiretor/planodiretor.pdf. Acesso em 03 de março de 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Referenciais para a Formação de Professores**. Brasília, DF: MEC/SEF, 2002. [reformprof1.pdf](#). Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12624%3Aensino-fundamental&Itemid=859

BRITTO, Vera Maria Vedovelo de; LOMONACO, José Fernando Bitencourt. "Expectativa do professor: implicações psicológicas e sociais". **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 3, n. 2, 1983.

Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98931983000100005&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 02 fev. 2012.

BUENO, Belmira O.; CATANI, Denice B.; SOUZA, Cynthia P. (Orgs) **A vida e o ofício dos professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração**. 4ª edição. São Paulo: Escrituras Editora, 2003.

CARVALHO, José Murilo de. **A formação das almas: o imaginário da República no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CARVALHO, José Sérgio. “A liberdade educa ou a educação liberta? Uma crítica das pedagogias da autonomia à luz do pensamento de Hannah Arendt”. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 03, p. 839-851, set/dez, 2010.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **A escola e a república**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. “A consolidação da política de avaliação da educação básica no Brasil”. **Meta: Avaliação**. Rio de Janeiro, v.1, n.3, p. 271-296, set/dez, 2009. Acessível em <http://metaavaliacao.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/viewFile/51/30>

CATANI, Denice Barbara. “Pedagogia e Museificação”. In: **Revista USP [dossiê educação]**, n. 08. São Paulo, Dez/Jan/Fevereiro 1990-91.

CESAR, Maria Rita de Assis e DUARTE, André. “Hannah Arendt: pensar a crise da educação no mundo contemporâneo”. **Educação e Pesquisa – Publicação da Faculdade de Educação da USP**. São Paulo: volume 36, n. 03, set/dez, 2010.

CHÂTELET, François. **Uma história da razão: entrevistas com Émile Noël**. Tradução de Lucy Magalhães; revisão Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

CHAUÍ, Marilena. **Introdução à História da Filosofia: dos pré-socráticos à Aristóteles**, volume I. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

CHAUÍ, Marilena. **Brasil: mito fundador e sociedade autoritária**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2006.

CIAVATTA, Maria. “A construção da democracia pós-ditadura militar: as políticas e os planos educacionais no Brasil”. In: G. SEMERARO e O. FAVERO (Orgs.) **Democracia e a construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis RJ: Vozes, 2002.

CORREIA, Adriano. O desafio moderno: Hannah Arendt e a sociedade de consumo. In: MORAES, Eduardo Jardim de; BIGNOTTO, Newton (orgs). **Hannah Arendt: diálogos, reflexões e memórias**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

CUNHA, Luiz Antonio. “Os parâmetros curriculares para o ensino fundamental: convívio social e ética”. **Cadernos de Pesquisa**, n. 99: 60-72, novembro de 1996.

D'ANGELO, Martha. A modernidade pelo olhar de Walter Benjamin. **Estudos Avançados**. [online]. 2006, vol.20, n.56, pp. 237-250. ISSN 0103-4014. doi: 10.1590/S0103-40142006000100016.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. 10ª edição. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2006.

DESCARTES, René. **Discurso sobre o método: para bem dirigira própria razão e procurar a verdade nas ciências**. Tradução Márcio Pugliesi e Norberto de Paula Lima. São Paulo: Leopardo Editora, 2010.

DIDEROT, Denis; D'ALEMBERT, Jean Le Rond. **Verbetes políticos da Enciclopédia**. Tradução de Maria das Graças de SOUZA. São Paulo: Discurso Editorial: Editora UNESP, 2006.

DUARTE, André. **O pensamento à sombra da ruptura: política e filosofia em Hannah Arendt**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FREITAS, Marcos César de; BICCAS, Maurilane de Souza. **História social da educação no Brasil (1926-1996)**. São Paulo: Cortez, 2009.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. "A memória dos mortais: notas para uma definição de cultura a partir de uma leitura da *Odisséia*". In: **Lembrar escrever esquecer**. São Paulo: Editora 34, 2006.

GOTTSCHALK, Cristiane Maria C. **Uma reflexão filosófica sobre a matemática nos PCN**. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo). São Paulo: FEUSP, 2002.

HAMBURGUER, Amália Império...|ET AL.]. **A ciência nas relações Brasil-França (1850-1950)**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo; Fapesp, 1996.

JAEGER, Werner W. **Paidéia: a formação do homem grego**. Tradução: Artur M. Parreira; [adaptação do texto para a edição brasileira Mônica Stahel; revisão do texto grego: Gilson C. Cardoso de Souza]. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

JONAS, Hans. **O princípio responsabilidade: ensaio de uma ética para a civilização tecnológica**. Tradução do original alemão de Marijane Lisboa e Luiz Barros Montez. Rio de Janeiro: Contraponto: Editora PUC-Rio, 2006.

KANT, I. **Sobre a Pedagogia**. Tradução: Francisco Cock Fontanella. 2ª edição. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1999.

LAFER, Celso. *A reconstrução dos direitos humanos: a contribuição de Hannah Arendt*. **Estudos Avançados**. av. [online]. 1997, vol.11, n.30, pp. 55-65. ISSN 0103-4014. doi: 10.1590/S0103-40141997000200005

LEFORT, Claude. Formação e autoridade: a educação humanista. In: **Desafios da escrita política**. Tradução: Eliana de Melo e Souza. São Paulo: Discurso Editorial, 1999.

LOURENÇO FILHO, Manuel B. **A pedagogia de Rui Barbosa**. 3ª edição. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1966.

MARROU, Henri-Irénée. **História da Educação na Antiguidade**. Tradução Leônidas Casanova. São Paulo: EPU, 1975.

MEC. **Projeto de Estruturação do curso normal superior**, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/projcns.pdf>. Acesso em: 29 de abril de 2012.

MELLO, Guiomar Namó de. “Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re) visão radical”. **Revista Iberoamericana de Educação – OIE** [Organização dos Estados Iberoamericanos], n. 25, 2001.

MELLO, Guiomar Namó de. **Social democracia e educação: teses para discussão**. 3ª edição. São Paulo: Cortez, 1993 (coleção questões para a nossa época, vol.22)

MIRANDA FILHO, Mário. Nota sobre Eros em O banquete de Platão. **Ide (São Paulo)**, São Paulo, v. 34, n. 52, ago. 2011. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31062011000100006&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 04 abr. 2012.

MONTESQUIEU, Charles de Secondat, Baron de. **O espírito das leis: as formas de governo, a federação, a divisão dos poderes**. Introdução, tradução e notas de Pedro Vieira Mota. 9ª edição. São Paulo: Saraiva, 2008.

MORAES, Amaury Cesar. **Uma crítica da razão pedagógica**. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo). FEUSP. São Paulo, 1997.

MUÑOZ, Alberto Alonso. **Liberdade e causalidade: ação, responsabilidade e metafísica em Aristóteles**. São Paulo: Discurso Editorial, 2002.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU, 1976.

NOVAES FILHO, Moacyr A. **O livre arbítrio da vontade humana e a presciência divina, segundo Agostinho de Hipona**. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo). FFLCH - USP. São Paulo, 1997.

PARO, Vitor Henrique. **Por dentro da escola pública**. São Paulo: Xamã, 1995.

PATTO, Maria Helena Souza. "Escolas cheias, cadeias vazias" nota sobre as raízes ideológicas do pensamento educacional brasileiro'. **Estudos avançados**. [online]. 2007, vol.21, n.61, pp. 243-266. ISSN 0103-4014. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142007000300016>.

PEREIRA, Maria Helena da Rocha (org. e trad.) **Romana: antologia da cultura latina**. Lisboa: ASA Editores, 2005.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** Tradução de Ivette Braga. 16ª edição. Rio de Janeiro: José Olympio, 2002.

PIOZZI, Patrícia. Utopias revolucionárias e educação pública: rumos para uma nova "cidade ética". **Educação e Sociedade** [online]. 2007, vol.28, n.100, pp. 715-735. ISSN 0101-7330. doi: 10.1590/S0101-73302007000300005.

PLATÃO. **Diálogos V: O banquete; Menon (ou da virtude); Timeu; Crítias**. Tradução, textos complementares e notas Edson Bini. Bauru/SP: Edipro, 2010.

PLATÃO. **Diálogos: Protágoras – Górgias – O Banquete – Fedão**. Tradução de Carlos Alberto Nunes. Universidade Federal do Pará/ CIA. Gráfica e Editora Globo - GRAFISA, 1980.

POMBO, Olga (seleção, prefácio e tradução). **Hannah Arendt, Eric Weil, Bertrand Russell, Ortega y Gasset: quatro textos excêntricos**. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2000.

RANCIÈRE, Jacques. **O desentendimento - política e filosofia**. Tradução Ângela Leite Lopes. São Paulo: Ed. 34, 1996.

RENAUT, Alain. **O fim da autoridade**. Tradução Felipe Duarte. Lisboa: Instituto Piaget, 2004.

ROVIELLO, Anne-Marie. **Senso comum e modernidade em Hannah Arendt**. Lisboa PT: Instituto Piaget, 1997.

SALGADO, Clovis. Conferência: **Educação para o desenvolvimento do Brasil**. Serviço de documentação. Departamento de Imprensa Nacional: Rio de Janeiro, 1957.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Edição Especial da Proposta Curricular. **Revista do Professor**. São Paulo: IMESP. 2008.

SEMTEC/MEC. **Fundamentos para a formação do professor da educação básica (esboço para discussão com prof. Guiomar)**. Brasília, DF. 1999. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/esbo%E2%80%A1o4.pdf>. Acesso em 29/04/2012.

SILVA, Franklin Leopoldo e. **Felicidade: dos filósofos pré-socráticos aos contemporâneos**. São Paulo: Editora Claridade, 2007.

SIMÃO, Aziz. “Na Faculdade”. In: SANTOS, Maria Cecília Loschiavo dos. [org.] **Maria Antônia: uma rua na contramão**. São Paulo: Nobel, 1988.

SOUZA, Antonio Candido de Mello. **A educação pela noite e outros ensaios**. 2ª edição. São Paulo: Ática, 1989.

SOUZA, Antonio Candido de Mello. “A estrutura da escola: contribuição sociológica aos cursos especializados de administração escolar”: **Caderno n. 05**. São Paulo: USP - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Cadeira de Sociologia, 1953.

TEIXEIRA, Anísio S. **Educação no Brasil**. 2ª edição. São Paulo: Companhia Editora Nacional; Brasília: INL, 1976.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **Seminário de Cultura e extensão debatendo a inclusão social: o ensino e a Organização Mundial de Comércio**. São Paulo: Pró-Reitoria de Cultura e extensão universitária da Universidade de São Paulo, 2004.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO - ANUÁRIO DA FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS [1939-1949]. **Discurso de Julio de Mesquita Filho, paraninfo da turma de 1945**. Volume I. São Paulo: Secção de Publicações, 1953.

VALLE, Lílian do. “Do enigma da educação democrática”. In: **Os enigmas da educação**. Belo Horizonte MG: Autêntica, 2002.

VALLE, Lílian do. Ainda sobre a formação do cidadão: é possível ensinar a ética? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 76, out. 2001. Disponível em

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000300010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 09 fev. 2012.
<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302001000300010>.

XAVIER, Libânia N. **O Brasil como laboratório: Educação e ciências sociais no projeto dos centros brasileiros de pesquisas educacionais CBPE/INEP/MEC (1950-1960)**. Bragança Paulista: IFAN/CDAPH/EDUSF, 1999.