

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Curso de Difusão Cultural



*“Educação, Democracia e
Direitos Humanos”*

DIREITOS HUMANOS NAS ESCOLAS
PROGRAMA DE FORMAÇÃO DOCENTE

**O VALOR DA EDUCAÇÃO E A
FORMAÇÃO ÉTICA**

2008



O VALOR DA EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO ÉTICA

A educação é o princípio por meio do qual a comunidade humana conserva e transmite a sua peculiaridade física e espiritual. Com a mudança das coisas, mudam os indivíduos; o tipo permanece o mesmo. Homens e animais, na sua qualidade de seres físicos, consolidam a sua espécie pela procriação natural. Só o homem, porém, consegue conservar e propagar a sua forma de existência social e espiritual por meio das forças pelas quais a criou. [...] a educação não é uma propriedade individual, mas pertence por essência à comunidade. O caráter da comunidade imprime-se em cada um dos seus membros e é homem, muito mais do que nos animais fonte de toda ação e de todo comportamento. Em nenhuma parte o influxo da comunidade nos seus membros tem maior força do que no esforço constante de educar [...].

Werner Jaeger



1. APRESENTAÇÃO DO TEMA

O tema “O valor da educação e a formação ética” tem como objetivo apresentar e discutir os princípios que têm orientado as imagens e os discursos que são veiculados acerca do significado da educação pública. Ele apresenta de forma sucinta os interesses e conflitos envolvidos nas escolhas desses princípios e suas relações com práticas educativas.

Conteúdo

Texto:

“O declínio do sentido público da Educação” de José Sérgio Fonseca de Carvalho.

Materiais:

- Excerto da obra *A crise na educação*, de Hannah Arendt;
- Texto publicitário de um conhecido Colégio privado;
- Reportagem da Revista *Veja* “7 lições da Coréia para o Brasil”;
- Artigo de opinião de Emílio Odebrecht publicado na *Folha de São Paulo*;
- Reportagem da *Folha de São Paulo*;
- Fotografia de Sebastião Salgado;
- Conjunto de tiras do cartunista Quino;
- Charge do cartunista Quino;
- Conto de Carlos Heitor Cony.



2. TEXTO

Roteiro de Leitura

Ao ler o texto “O declínio do sentido público da educação”, localize:

1. As características da ‘esfera privada’.
2. As características da ‘esfera pública’.
3. As características da diluição moderna da fronteira entre essas duas esferas.
4. As características da concepção humanista de formação.
5. As características do declínio do ‘sentido público’ da educação.

Problematização:

1. Como você interpreta a afirmação: “A ação é, pois, a dimensão na qual podemos experimentar a *liberdade como fenômeno político*”?
2. Como você interpreta a afirmação: “cada ser humano, além de um novo ser na vida é um *ser novo* num *mundo* pré-existente”?
3. Como você interpreta a afirmação: “à medida que ganha *valor* como *capital humano*, a ação educativa perde *sentido* como *experiência de compartilhar um mundo comum e público*”.

O DECLÍNIO DO SENTIDO PÚBLICO DA EDUCAÇÃO

José Sérgio F. de Carvalho
FE USP

Apresentação do problema

Em artigo escrito ao final da década de setenta, Claude Lefort procura desvelar o sentido das reformas ‘modernizantes’ preconizadas pelas políticas públicas de educação da época. Filósofo marcadamente ligado à política, Lefort interessa-se pelo problema por crer que *o que há de notável num tempo como o nosso, em que nunca antes se falou tanto de necessidades sociais da educação, em que nunca antes se deu tanta importância ao fenômeno da educação, em que os poderes públicos nunca antes com ela se preocuparam tanto, é que a idéia ético-política de educação se esvaiu*¹. Trinta anos depois, a perplexidade ante esse aparente paradoxo não diminui. A retórica sobre a importância e a necessidade de um sistema educacional ‘de qualidade’ se difundiu ainda mais, tornando-se um tema recorrente na mídia, nas campanhas eleitorais, nos discursos de governantes. Não obstante, a noção de um ideal de

¹ Claude Lefort. *Formação e autoridade: a educação humanista*. In Desafios da Escrita Política. São Paulo, Discurso Editorial, 1999. (p.219 – grifos nossos).



formação escolar voltado para a iniciação e o cultivo de princípios éticos ligados às ‘virtudes públicas’ soa como algo irremediavelmente distante, talvez mesmo anacrônico.

As explicações para esse mal-estar, nos casos em que ele ainda se manifesta, são muito variadas. Ora apontam-se deficiências na formação de professores, ora a ausência de um currículo com uma perspectiva humanista, ora o caráter cada vez mais tecnicizante das políticas públicas. Mesmo procurando não perder de vista esses condicionantes mais internos ao campo pedagógico, os esforços destas reflexões se voltarão para outro aspecto que, embora originado na cultura das instituições escolares, as tem afetado de forma intensa.

Trataremos do impacto que a crescente e contínua diluição da fronteira entre as esferas pública e privada tem provocado nas concepções contemporâneas sobre o sentido político e o significado social que atribuímos à formação escolar. O que se procurará demonstrar é que, à medida que se passa a conceber o valor e a qualidade de educação escolar preponderantemente a partir de seu alegado impacto econômico na vida privada do indivíduo, perde-se seu sentido ético e político. De tal forma que objetivos educacionais identificados com a difusão e o cultivo de *virtudes públicas* – como a solidariedade, a igualdade, a tolerância – passam a ocupar um lugar secundário em relação ao desenvolvimento de *competências e capacidades individuais* ou àquilo que, com precisão, se convencionou chamar de *capital humano*.

A fim de apresentar uma análise mais detida da tese acima exposta, estas reflexões deverão examinar a gênese das noções de ‘público’ e ‘privado’ para, a seguir, mostrar sua diluição na sociedade de consumo contemporânea e avaliar seu impacto no campo da educação.

Público, privado e social

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



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

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

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



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

*A capacidade humana de organização política não apenas difere, mas é diretamente oposta a essa associação natural cujo centro é constituído pela casa e pela família. O surgimento da cidade-estado significava que o homem recebera, além de sua vida privada, uma espécie de segunda vida, o seu bios politikos. Agora cada cidadão pertence a duas ordens de existência; e há uma grande diferença em sua vida entre aquilo que lhe é próprio (idion) e o que lhe é comum (koinon)*².

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

Esse plano da existência – o dos esforços pela manutenção da vida, característicos da esfera privada – é mantido pelo *labor*; ou seja, pelo conjunto de atividades cujo produto é consumido no próprio ciclo vital³. A atividade de cozinhar, por exemplo, é característica do *labor*, já que a finalidade de seu produto – a refeição – é ser consumida no esforço de manutenção da vida, individual e da espécie.

Já a esfera pública surge a partir da constituição de *um mundo comum*, não no sentido de um espaço coletivo vital e natural, mas no de um artifício propriamente humano, que nos reúne na companhia dos outros homens e de suas obras. Não se trata de simples esforço

² *A Condição Humana*, p. 33.

³ “O labor é a atividade que corresponde ao processo biológico do corpo humano, cujo crescimento espontâneo, metabolismo e eventual declínio têm a ver com as necessidades vitais produzidas e introduzidas pelo labor no processo da vida” (Arendt, H. *A condição Humana*, p. 15).



gregário para prover formas de subsistência coletiva (o que pode acontecer no âmbito privado da família, por exemplo), mas da possibilidade de criação de um universo simbólico e material compartilhado e comum. Por isso não é mera continuidade ampliada da esfera privada. O *bios-politikós* (o modo de vida da Polis, da Cidade) é uma nova esfera de existência, que congrega cidadãos livres em torno daquilo que lhes é comum – um espaço público – e cria uma realidade compartilhada (*koinon*, por oposição ao *idion*). Se a esfera da privacidade é a do ocultamento, a dos mistérios da vida e do zelo por sua proteção, a esfera pública é esse *mundo comum* no qual todos podem ser vistos e ouvidos na sua singularidade existencial:

*O termo público significa o próprio mundo, na medida em que é comum a todos nós. Este mundo, contudo, não é idêntico à Terra ou à Natureza como espaço limitado para o movimento dos homens e a condição geral da vida orgânica. Antes tem a ver com o artefato humano, com o produto das mãos humanas, com os negócios realizados entre os que, juntos, habitam o mundo feito pelo homem. Conviver no mundo significa essencialmente ter um mundo de coisas interposto entre os que nele habitam em comum*⁴.

Assim, a esfera pública é constituída pelas obras da fabricação humana, pelo *trabalho* (*poiesis*)⁵. Ora, se o labor se caracteriza pela produção de bens que serão consumidos imediatamente no próprio ciclo da subsistência, o trabalho visa produzir bens que permanecem para além de seu uso imediato. Se cozinhar é labor, fabricar uma panela é trabalho, já que seu produto é uma ‘obra’ que permanece no mundo e a este empresta durabilidade. Daí porque *o mundo comum*

...transcende a duração de nossa vida tanto no passado como no futuro: preexistia à nossa chegada e sobreviverá à nossa breve permanência. É isto o que temos em comum não só com aqueles que vivem conosco, mas também com aqueles que aqui estiveram antes e virão depois de nós. Mas esse mundo comum só pode sobreviver ao advento e à partida das gerações na medida em que tem uma presença pública. É o caráter público da esfera pública

⁴ Ibidem, p.63.

⁵ Vários autores, dentre eles André Duarte, comentam, com razão, a fragilidade da escolha dos termos ‘labor’ e ‘trabalho’ para traduzir *labor* e *work*, sugerindo, respectivamente *trabalho* e *fabricação*. Preferimos manter a tradução que consta no livro *A Condição Humana* simplesmente a fim de facilitar a leitura. O importante é ressaltar Arendt utiliza o termo *work* como equivalente ao grego *poiesis*, que indica a ação de fabricar, a confecção de um objeto artesanal, de natureza material ou intelectual, como a *poesia*. Da mesma forma, ‘ação’ (*action*) visa traduzir o termo grego *práxis* : agir, cumprir, realizar até um fim, utilizada nos campos ético e político. Assim, enquanto na *poiesis* o objeto criado e seu artífice são distintos e separáveis, na *práxis* não; a ação revela *quem o agente é*.



que é capaz de absorver e dar brilho a tudo que os homens venham a preservar da ruína natural do tempo⁶.

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

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

A *ação* é, pois, a dimensão na qual podemos experimentar a *liberdade como fenômeno político*, ou seja, vivenciar a capacidade histórica de romper com os automatismos, a reprodução social e criar o novo. Se o espaço público fosse simplesmente a associação ampliada do privado, permaneceríamos no âmbito da *necessidade*, sem a experiência de criar em conjunto um *mundo* comum a todos. Daí porque para Aristóteles o *bem comum* é o ideal regulador da ação do Estado (da Polis), no qual se deve *agir* em busca do *interesse comum*.

Ora, a distinção entre essas dimensões da existência (a particular e privada e a comum e pública; a de suprimento das necessidades e as da criação e livre gestão do mundo) não era

⁶ *Op. cit.*, p. 65



fruto de um *conceito teórico*, mas um reflexo da experiência da vida na *Polis*, essa organização peculiar da antiguidade que marca etimologicamente nosso conceito de *política*. Nela, por exemplo, ser escravo designava menos uma condição econômica do que um *status* político de *privação*. Ao escravo era interdita a participação na esfera pública, logo, a possibilidade de, por seus atos e palavras, *revelar quem é*; de fundar e gerir, com outros cidadãos livres e iguais, corpos políticos autônomos; ser escravo era, portanto, estar *privado* da liberdade como experiência de ação política.

Ora, é essa experiência existencial de uma dicotomia que sustenta a necessidade de ambos os pólos – o privado e o público – bem como de sua separação em instâncias diferentes e complementares que parece gradativamente se obscurecer no mundo moderno⁷. Alguns aspectos dessa indistinção nos são bem familiares e imediatamente identificáveis. Assuntos e experiências que tradicionalmente eram preservadas no âmbito privado – a dor, o amor, a morte, que por encerrarem os mistérios da existência deveriam ser protegidos da luz pública – cada vez mais a ela são expostos. A mídia eletrônica e escrita faz da vida privada de celebridades assunto comum e público. Por outro lado, aquilo que deveria ser, por excelência, assunto comum e público – como a política e a arte – passa progressivamente a ser tomado como uma opção individual, uma ‘questão de gosto; e gosto não se discute’.

Há, contudo, uma dimensão menos perceptível dessa diluição de fronteiras, mas cujas conseqüências parecem ser ainda mais profundas. Trata-se do fato de que a atividade por excelência ligada ao âmbito do privado e da necessidade, o *labor* – e o consumo que o caracteriza na luta pelo ciclo vital – ganham progressivamente o espaço e a visibilidade do mundo público, engolfando as esferas do *trabalho* e da *ação*. Forma-se, assim, uma nova esfera, nem propriamente pública nem privada. Trata-se do que Arendt denominou a *esfera social*, caracterizada pela organização pública do próprio processo vital: *a sociedade é a forma na qual o fato da dependência mútua em prol da subsistência e de nada mais, adquire importância pública, e na qual as atividades que dizem respeito à mera sobrevivência são admitidas em praça pública*⁸. E, ao assim fazerem – poderíamos acrescentar – expulsam da esfera pública aquilo que lhe era o mais característico: *ação política*. Ela se torna, na melhor das hipóteses, mera coadjuvante para o êxito da vida privada.

⁷ O termo ‘mundo moderno’ é aqui utilizado na acepção estrita que lhe dá Arendt, referindo-se ao modo de vida que marca a experiência ocidental no século XX, já que a ‘era moderna’, relativa aos séculos XVII e XVIII, também é marcada pela tentativa de re-estabelecimento de uma distinção entre as esferas pública e privada.

⁸ *Ibidem*, p. 57. Grifos nossos.



Desse modo as atividades que dizem respeito ao labor, cuja meta é a busca pela sobrevivência e o produto algo a ser consumido nesta busca, ganham importância crescente no mundo moderno, transformando-o num espaço das atividades de manutenção da vida e de consumo. A própria expressão coloquial ‘ganhar a vida’, ao ser usada como sinônimo de trabalhar, deixa patente que concebemos nossa atividade produtiva como um modo de perpetuar o ciclo da vida, uma luta pela sobrevivência – ou uma forma de gerar a opulência do consumo – e nada mais. Não se trata, pois, de *criar algo* cuja permanência o integrará – e indiretamente nos integrará – à durabilidade do mundo comum. Trata-se, antes, de um modo de garantir a vida própria e bem estar da família, bens supremos da ordem ‘social’.

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

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

*A negação do mundo como fenômeno político só é possível à base da premissa de que o mundo não durará [...] Foi o que sucedeu após a queda do Império Romano; e, embora por motivos bem diferentes e de forma muito diversa – e talvez bem mais desalentadora – parece estar ocorrendo novamente em nosso próprio tempo. A abstenção cristã das coisas terrenas não é, de modo algum, a única conclusão a se tirar da convicção de que o artifício humano, produto de mãos mortais, é tão mortal como seus artífices. Pelo contrário, esse fato pode também **intensificar o gozo e o consumo das coisas do mundo** e de todas as formas de intercâmbio nas quais o mundo não é concebido como koinon, aquilo que é comum a todos. A existência de uma esfera pública e a subsequente transformação do mundo em uma comunidade de coisas que reúne os homens e estabelece uma relação entre eles depende inteiramente da permanência. Se o mundo deve conter um espaço público, não pode ser construído apenas para uma geração e planejado somente para os que estão vivos: deve transcender a duração da vida de homens mortais.*



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

Algumas das conseqüências econômicas e políticas dessa transformação têm sido bastante exploradas e criticadas. O que nos interessa aqui apresentar são as profundas repercussões que esse modo de vida tem tido no que diz respeito às concepções acerca dos sentidos político e social da formação educacional.

Educação: do sentido público ao valor do capital humano

Iniciamos estas reflexões apresentando a hipótese de um declínio do sentido ético-político da educação. Voltemos, pois, nesta parte final, às duas questões subjacentes à hipótese: O que seria esse *sentido ético-político* que marcou o ideal humanista de educação e como se opera seu progressivo desaparecimento? Como ele pode coexistir com a profusão de discursos exaltando o valor e a necessidade da educação?

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

Assim, o nascer de uma gata fêmea, tal qual o da “fêmea” humana é um fenômeno da *vida*, já que ambas passam a participar da luta pela sobrevivência individual e pela continuidade cíclica da espécie. Mas a “fêmea humana” nasce simultaneamente para um mundo de artificialismos simbólicos e materiais: terá um nome de *mulher* (escolhido dentre vários das diversas tradições religiosas, étnicas ou estéticas de uma comunidade lingüística), passará a ser vestida como uma *mulher* (de acordo com os símbolos de uma dada cultura: véus, vestidos, adornos femininos); aprenderá gestos e condutas que a fazem *tornar-se* uma



mulher, o que significa compartilhar símbolos culturais de identidade feminina. Uma gata nasce “gata”, enquanto uma “fêmea humana” terá de se constituir como *mulher*, por ser tanto um ser novo na *vida* como um novo ser no *mundo*

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

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

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salva-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum”⁹.

O amor ao mundo, a que se refere Arendt, não implica sua aceitação acrítica, mas antes o estabelecimento de uma relação de pertencimento e identidade, capaz de emprestar à futilidade e à brevidade da existência humana individual um lastro tanto em relação ao passado, como ao futuro. Daí porque o desaparecimento da esfera pública e do mundo comum com suas heranças de realizações históricas pode representar uma grave ameaça: *estamos ameaçados de esquecimento, e um tal ouvido [...] significaria que, humanamente falando, nos teríamos privado de uma dimensão, a dimensão da profundidade na existência humana. Pois*

⁹ *Op. Cit.*, p. 247.



*memória e profundidade são o mesmo, ou antes, a profundidade só pode ser alcançada pelo homem através da recordação*¹⁰.

A educação é, nessa perspectiva, um elo entre esse *mundo comum e público* e os novos que a ele chegam pela *natalidade*. Nesse sentido, o ensino e o aprendizado se justificam não preponderantemente pelo seu caráter funcional ou pela sua aplicação imediata, mas pela sua capacidade *formativa*. Ora, é justamente essa sorte de compromisso público - com o mundo e com os novos - que tende à diluição no 'ideário contemporâneo' de renovação educacional e pedagógica. Nele a educação tende a ser concebida como um investimento privado, o que explica, por exemplo, a vinculação que fazemos entre qualidade de educação e acesso às escolas superiores de elite ou ao êxito econômico do indivíduo ou da nação. Vejamos, a título de ilustração, um exemplo influente desse ideário pedagógico que, ao mesmo tempo em que exalta a necessidade da educação, nela obscurece o significado político e público.

No final da década de 90, o economista francês J. Delors, relator da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI da UNESCO, publica a obra *Educação: um tesouro a descobrir*. Traduzida para diversas línguas, suas pretensões são audaciosas: veicular 'a concepção de uma nova escola para o próximo milênio' e fornecer 'pistas e recomendações importantes para o delineamento de uma nova concepção pedagógica para o século XXI'. É muito pouco provável que qualquer outra obra recente no campo educacional tenha tido uma repercussão comparável¹¹. Sua difusão ampla e influência marcante em políticas públicas não decorrem, contudo, da originalidade de suas teses ou da profundidade de sua perspectiva.

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

¹⁰ *Ibidem*, p. 131.

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



marca de um programa que procura imprimir uma perspectiva econômico-utilitarista à educação.

Nela se afirma, por exemplo, que *as comparações internacionais realçam a importância do capital humano e, portanto, do investimento educativo para a produtividade*¹². Assim, o ideal maior a ser almejado pela educação não é o da participação e renovação de um *mundo comum e público*, mas o da obtenção de *competências e habilidades* para a produção numa sociedade de consumo.

Claro que não se pretende que um sistema educacional se desvincule das necessidades da vida. O que se torna grave nessas perspectivas é o fato de que um dos âmbitos da atividade humana – *o labor* e seus produtos cujo destino é o consumo no ciclo vital – acabe por dominar as esferas do *trabalho* e da *ação*, cujos produtos são as obras que emprestam durabilidade ao mundo e os feitos e palavras que constituem a história como fruto da liberdade política.

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

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

*A cultura se dá assim na forma de um diálogo. Um diálogo com os mortos, porém com os mortos que, desde o momento em que são levados a falar, estão mais vivos que os seres próximos [...] são imortais e comunicam sua imortalidade àqueles que se voltam para eles aqui e agora*¹³.

Por isso o conhecimento dos feitos e palavras dos heróis da Antigüidade era o alimento para a ação política ‘*aqui e agora*’. Daí a noção de que o conhecimento continha, em

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

¹³ Lefort, C. *op. Cit.*, p. 212.



si, a dimensão ética, a política e a estética e sua busca não se justificaria como um *meio* para algo que lhe fosse extrínseco.

Ora, se hoje falamos de uma *sociedade do conhecimento*, é forçoso reconhecer que se trata de outra perspectiva, mesmo que por vezes recorram-se aos mesmos nomes. Os conteúdos passaram ser concebidos *como meios para a constituição de competências e valores e não como objetivos do ensino em si mesmo*¹⁴. Assim não se trata de banir certos conteúdos, mas de vincular seu sentido ao desenvolvimento de certas características psicológicas e habilidades cognitivas tidas como necessárias pelos reclamos de uma sociedade de consumo:

*“o que os pensadores e gestores daquele modelo de ensino desconheciam é a necessidade – hoje tornada explícita a partir do próprio sistema produtivo – que as sociedades tecnológicas têm de que o indivíduo adquira uma educação geral, inclusive em sua dimensão literária e humanista...”*¹⁵.

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

Assim concebida, a idéia de *formação educacional* acaba tendo sua dimensão ético-política esvaziada em favor de um vago ‘processo ensino/ aprendizagem’ que visaria desenvolver ‘competências’, em geral definidas de formas abstratas como ‘*criatividade*’, ‘*auto-expressão*’ ou ‘*comunicação*’. O cerne da questão é que os conteúdos escolares não mais são concebidos como um *bem em si*, cuja apropriação é parte da constituição do Sujeito e de sua identidade com o mundo público, mas como algo que pode vir a lhe trazer benefícios secundários. Daí porque à medida que ganha *valor* como *capital humano*, a ação educativa perde *sentido* como *experiência de compartilhar um mundo comum e público*.

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

¹⁵ *Ibidem*, p. 327.



3. ATIVIDADES

Atividade 1

Ao ler o excerto de *Entre o passado e o futuro* de Hannah Arendt, localize os dois aspectos fundamentais do conceito de educação para a autora.

I. A crise na Educação

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum (Arendt, 1978, p. 247).

Problematizações

Como você interpreta a idéia de que a educação é também responsável por “renovar um mundo comum” e preservar a oportunidade de os jovens empreenderem “alguma coisa nova e imprevista para nós”? Essas responsabilidades não entram em conflito?

Atividade 2

A partir das discussões realizadas sobre o Valor da Educação, reúnam-se em grupos para ler e discutir o texto abaixo, a partir das questões apresentadas.

- Que características o Colégio se propõe a desenvolver nos alunos e com que objetivo?
- Destaque palavras-chave que sinalizem a concepção de educação do Colégio.
- Qual o papel do professor nesse projeto educacional?
- Qual a intenção do texto? Localize expressões que a evidenciam.
- Consulte os documentos organizadores de sua escola e aponte quais as semelhanças e diferenças entre o texto do COLÉGIO “X” JÚNIOR e o da instituição em que você trabalha.

II. Texto retirado da página eletrônica de um conhecido colégio privado.

Ensino Fundamental

Inteligência, criatividade, espírito de iniciativa, capacidade de liderança e perseverança são importantíssimos aspectos que contribuem para a realização pessoal e profissional. Estimulá-los desde a infância é preparar o indivíduo para enfrentar o mundo que se transforma e a tudo transforma em ritmo acelerado. Revoluções por minuto. Problemas que necessitam de soluções sempre para ontem. É preciso inteligência para perceber a importância de determinadas questões. É necessário espírito de liderança para enfrentá-las. É importante criatividade para encontrar soluções. É fundamental persistência para não desistir diante das dificuldades.

O COLÉGIO “X” JÚNIOR preocupa-se em despertar em seus alunos senso crítico e espírito questionador, como fundamentos de uma atitude independente e responsável, tanto na vida quanto no trabalho.



Fins e Metodologia

A meta da educação no Ensino Fundamental é a formação integral do educando, por meio do desenvolvimento harmônico de todas as suas potencialidades, proporcionando-lhe o ajustamento ao meio físico e social. Para tanto, a metodologia indicada é a da aprendizagem pela atividade – aprender fazendo. O apoio e a orientação ficam a cargo do professor, mas são os recursos tecnológicos e educacionais que oferecem a base desse projeto.

O COLÉGIO “X” JÚNIOR elaborou processos próprios de ensino, que se revelaram da maior eficiência e cuja principal característica é a de estimular a criatividade do aluno, por meio de programação científica orientada. Para isso, trabalham permanentemente no COLÉGIO “X” JÚNIOR psicólogos, pedagogos, professores e funcionários especializados.

No planejamento e na execução de cada atividade, são levados em conta o nível de conhecimento dos alunos, o seu ritmo de aprendizagem e os tipos de motivação que os inspiram. Esse procedimento visa a respeitar as diferenças individuais e as características mais importantes da criança, na realização de cada uma das atividades.

O COLÉGIO “X” JÚNIOR oferece uma programação que envolve atividades variadas, com o fim de promover o desenvolvimento físico, intelectual e emocional dos educandos. Inclui, entre outras, a educação física e os jogos, a educação sensorial, a sociabilização, o pensamento criativo e crítico, a sondagem de aptidões, o incentivo ao raciocínio lógico e o estímulo do senso estético, num esforço integrado de desenvolvimento da personalidade.

As atividades individuais e coletivas processam-se por meio de estudos dirigidos de educação artística – música, artes visuais, dança e teatro. E, no âmbito extra-escolar, por meio de excursões e visitas a locais que aproximem o aluno da natureza. Há, ainda, o desenvolvimento da comunicação pelos métodos da pesquisa, da entrevista, da aprendizagem de uma língua estrangeira etc.

Atividade 3

Com base nas discussões realizadas sobre o valor da educação, reúnam-se em grupos para ler e discutir os textos abaixo (III, IV e V) a partir da seguinte questão:

Que aspectos caracterizam cada uma das concepções apresentadas?

III. Reportagem “7 lições da Coréia para o Brasil” (Revista *Veja*, 13/02/2005).

A Coréia exibe uma economia fervilhante, capaz de triplicar de tamanho a cada década. Sua renda per capita cresceu dezenove vezes desde os anos 60, e a sociedade atingiu um patamar de bem-estar invejável. Os coreanos praticamente erradicaram o analfabetismo e colocaram 82% dos jovens na universidade. Já o Brasil mantém 13% de sua população na escuridão do analfabetismo e tem apenas 18% dos estudantes na faculdade. Sua renda per capita é hoje menos da metade da coreana. Em suma, o Brasil ficou para trás e a Coréia largou em disparada. Por que isso aconteceu? Porque a Coréia apostou no investimento ininterrupto e maciço na educação – e nós não.

[...]

Um estudo feito em oitenta países por economistas da Universidade de Chicago (EUA) concluiu que as políticas de formação de talentos empreendidas pelas nações mais ricas do planeta foram, em muitos casos, a chave para sua prosperidade econômica.

[...]



Competir nos estudos é, para ele [um estudante coreano de 14 anos], como praticar um esporte. Quando vai ao computador depois das provas, para conferir se continua no pódio, tem cãibra e dor de barriga. “Eu sou para manter minha liderança, é a minha vida que está em jogo”, diz. A quatro anos da formatura escolar, ele perde o sono preocupado em conseguir entrar em uma universidade de prestígio e arranjar um bom emprego.

[...]

As boas universidades empreendem uma explícita política de caça aos melhores alunos. Elas investigam os boletins dos estudantes de ensino médio, rastreiam os que têm desempenho escolar acima do comum e fazem de tudo para atraí-los [...]. O objetivo é lapidar talentos individuais e transformar potencial em resultados concretos. Os jovens rivalizam, portanto, porque sabem que no futuro poderão ser recompensados por suas habilidades especiais e pelo esforço. Esse é o lado saudável da competição coreana. Mas há um efeito negativo. A pressão sobre os jovens é tanta que contribui para a Coreia figurar entre os países com a maior taxa de suicídio na adolescência. Outro dado que preocupa é o fato de 20% dos alunos de ensino médio já terem pedido ajuda a um terapeuta para lidar com o stress dos estudos.

[...] a Coreia conseguiu implantar um sistema movido pela idéia do mérito, no qual os bons estudantes são premiados desde a escola até a vida adulta (Weinberg).

Mônica Weinberg é jornalista da Revista Veja.

IV. Texto de Emílio Odebrecht, engenheiro civil, presidente do Conselho de Administração da Odebrecht S.A. (Folha de São Paulo, 16/03/2006).

[...] As escolas – desde o ensino médio (passando pelos cursos profissionalizantes) até a universidade – precisam oferecer aos jovens a base que lhes permita transformar cada instante da vida profissional em uma oportunidade de aprendizado, de participação e de autodesenvolvimento, que é uma condição para o crescimento individual e o conseqüente crescimento das empresas às quais servem.

A educação é, essencialmente, um processo de comunicação visando uma influência construtiva sobre o outro. Nesse sentido, as instituições educacionais podem formar indivíduos críticos, capazes de conferir riqueza, inovação e versatilidade às organizações que os atraíam enquanto concretizam os planos de vida e carreira que formularam para si próprios.

Agindo assim, a escola atuará como agente de emancipação pessoal, estimuladora da autonomia produtiva e vetor de uma nova consciência que refuta o tradicional conceito de emprego, altera o padrão de dependência do trabalhador perante o mercado e transcende as visões estreitas que preferem realimentar a dicotomia entre o capital e o trabalho.

V. Caderno Especial: Dezesesseis escolas de São Paulo têm 36% das vagas de “elite” da USP. Fonte: Folha de São Paulo – SP, 29/04/2005 – Laura Capriglione da Reportagem Local.

Colégio Y estimula a hiperconcorrência entre alunos.

O sucesso do **Colégio Y** se deve a uma fórmula que combina o estímulo à hiperconcorrência entre os alunos, professores em permanente atividade de



capacitação e alta tecnologia de ensino. A escola é a única dentre as que mais conquistaram vagas na elite da USP a admitir abertamente que classifica, rotula e separa os alunos em turmas segundo seu desempenho acadêmico.

(...) A escola custa – só em anuidade – R\$ 15.936 por aluno do ensino médio. "O **Colégio Y** atrai pessoas empreendedoras e práticas, que querem ampliar sua capacidade de ganhar dinheiro. Nossa clientela entende o valor da educação.", diz o diretor da escola. A julgar pelas vagas que vem conquistando nas escolas mais concorridas da USP, está dando certo.

Atividade 4

Os textos das atividades 1, 2 e 3 apresentam concepções de educação distintas e por vezes até antagônicas.

- Quais, dentre eles, apresentam uma concepção de educação a partir de seu significado social e político? Quais parecem valorizá-la a partir de seu impacto na vida privada do indivíduo?
- O que seria considerado como “qualidade de educação” em cada um desses casos?

Atividade 5

A charge VI pode ser dividida em duas partes. Caracterize cada uma delas discutindo as formas pelas quais a nossa sociedade se relaciona com o conhecimento.

VI.



Uma curiosidade professor: quantas idéias o seu intelecto dispara por segundo? (Quino, 1973)

Atividade 6

Os excertos apresentados trazem alguns valores relacionados à educação. As tiras abaixo também expressam esses valores.

- Qual a relação entre a tira VII e o excerto de Hannah Arendt?



b) Observe as tiras VII e VIII e responda: que valores estão representados nas falas de Suzanita e Mafalda?

VII.



VIII.



Quino, ou Joaquín Salvador Lavado, nasceu dia 17 de julho de 1932 na cidade de Mendoza (Argentina). Com 3 anos descobriu sua vocação, sob influência de seu tio Joaquín Tejón, pintor e desenhista publicitário com quem aos 3 anos descobriu sua vocação. Em 1954 publica sua primeira página de humor gráfico. Desde então são publicados ininterruptamente seus desenhos humorísticos em vários jornais e revistas da América Latina e Europa. Viajou a vários países divulgando seu trabalho e recebeu diversos prêmios de nível internacional, entre eles o de desenhista do ano, em 1982.

Disponível em <http://www.mibasquerido.com.ar/Personagens04.htm>

Atividade 7

Observe a imagem IX e:

a) Escreva uma palavra ou frase descrevendo as sensações que a fotografia lhe provoca.



- b) Identifique os elementos que compõem a imagem.
- c) Descreva como estes elementos estão dispostos na fotografia.
- d) Interprete a imagem a partir das discussões desse módulo.

IX.



Escola para jovens que escaparam do recrutamento forçado no sul do Sudão, no campo de refugiados em Kakuma – Norte do Quênia, 1993

O brasileiro Sebastião Salgado é um dos mais respeitados fotojornalistas da atualidade. Nomeado representante especial do UNICEF em 3 de abril de 2001, dedicou-se a fazer crônicas sobre a vida das pessoas excluídas, trabalho que resultou na publicação de 10 livros e na realização de várias exposições, tendo recebido diversos prêmios e homenagens na Europa e na América.

Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/sebastiao.htm>

Atividade 8

O conto X apresenta uma transição na vida do narrador, expressa nos trechos em destaque. Discuta-os à luz do excerto de Hannah Arendt (Os grifos são nossos).



X.

A primeira lição

Ainda que viva cem, mil anos, não esquecerei o primeiro dia de aula, a primeira escola a que meu pai me levou, não sei se com orgulho de mim ou medo de que eu desse vexame, abrindo uma choradeira ou tentando fugir – que era o que eu pretendia fazer.

Não compreendia o que se passava. Sabia que outros meninos da minha rua e da minha família, em determinado momento, iam para a escola, num pacto misterioso entre pais e professores. Cheguei a pensar que o verdadeiro motivo fosse o de se livrar dos filhos, o tempo que os guris passavam na escola dava descanso de algumas horas aos pais, que transferiam para os professores as responsabilidades de tomar conta das crianças e educá-las.

Emburrado, assisti aos preparativos, a compra dos uniformes, do material escolar, que me fascinou, eram certamente os primeiros objetos que eu podia considerar meus, minhas canetas, meus cadernos, meus livros, até mesmo a minha merendeira. E tudo isso tinha um cheiro gostoso, do qual também acredito que jamais esquecerei.

O pai gostava de dar solenidade em tudo o que fazia e em tudo o que se metia. Levou-me pela mão – a escola era perto de casa, não quis tirar o carro da garagem, preferiu ir a pé, como se fosse cumprir um dever cívico. Apresentou-me ao diretor da escola, que deu mais importância a ele do que a mim. Mas na hora em que ia sumindo pelo corredor que levava às salas de aula, de repente tive medo e corri para ele.

Aquela seria a minha primeira separação da família, só então compreendi isso. E não estava preparado para aquele tranco. Comecei a chorar de mansinho, colado nas pernas do pai. O diretor tentou me consolar, prometeu coisas que eu não pedia nem precisava, somente o pai acabou cedendo:

– Vai, meu filho, tudo correrá bem, eu ficarei esperando por você.

Havia um pátio interno na escola, onde uma palmeira se erguia no meio de um pequeno jardim, aliás, um jardim maltratado, que ninguém aparentemente usava.

O pai me mostrou:

– Olha, no intervalo das aulas, você dará uma espiada e me verá ali, perto daquela palmeira. Estarei esperando e voltaremos juntos para casa.

Antes disso do que nada. Quem não tem cachorro caça com gato. Eu queria que ele ficasse comigo, me dando força naquela barra que ia enfrentar, os professores, os colegas que ainda não eram meus amigos, eu os achava estranhos, capazes de fazer maldades comigo, que era um dos mais pequenos [sic] verificar, é isso mesmo? Colocar sic se for e indefesos. Trazia na cara não o medo, mas a suspeita de que o colégio poderia ser um problema e não uma solução.

Realmente, no intervalo das aulas, olhava para o pátio e via meu pai, que comprara um montão de jornais e revistas, sentara num banco de cimento, havia uma garrafa de água mineral ao lado. **Ja sentir orgulho por ter um pai como aquele, mas outros meninos viram o homem ali parado e ficaram sabendo que era meu pai.**

Caíram em cima de mim, me chamaram de mulherzinha. Eu não seria “homem” como eles começavam a ser. Daí que fiquei envergonhado. Acabada a última aula, desci correndo para o pátio. O pai estava cansado, mas fingiu que não estava:

– Então? Como foi a escola? Tudo bem? Não disse que você ia gostar?

Tive vontade de dizer que gostara e não gostara. Mas de uma coisa tinha certeza:

– Pai, amanhã me deixa sozinho na escola. Os meninos zombaram de mim, zombaram de você, me chamaram de mulherzinha e você de coroa.



Percebi que o pai também gostou e não gostou da minha reação. Mais por incentivo do que por curiosidade, perguntou o que eu aprendera naquele primeiro dia de escola. Fiz um balanço do que ouvira e vira, o quadro verde em que uma professora de óculos escreveu o nome do colégio em letras enormes e depois pediu que cada um de nós disséssemos as letras. Uma outra professora, esta sem óculos, contou uma história que eu não entendi direito, tinha um homem chamado Monteiro Lobato, e disse que o Brasil era um país maravilhoso, mas que precisava muito de nós.

Outros professores falaram de outras coisas, houve um que me perguntou se eu sabia contar até cem – eu já havia aprendido isso com o pai, por que me faziam repetir o que eu já sabia?

Só não sabia de uma coisa. Que apesar de ser um menino, que não chegara ainda aos dez anos, já era uma coisa importante para os outros e para mim mesmo. E aprendera também que acabara para sempre a minha infância. Não devia ter chorado quando entrara na escola, obrigando o pai a ficar de plantão, de sentinela, tomando conta do filho a distância. Daquele dia em diante, eu teria de me habituar a enfrentar a vida por conta própria.

O pai me levou de volta para casa, segurou minha merendeira e a mochila que eu trazia às costas, com meus cadernos e livros. Imaginando que estava triste, disse com certa pena:

– Meu filho, são os abrolhos... estão começando os abrolhos...

Eu não sabia o que eram abrolhos. No dia seguinte, a tal professora de óculos perguntou se algum de nós tinha alguma dúvida. Quando chegou a minha vez, eu quis saber o que eram abrolhos.

Ela disse que abrolhos eram as dificuldades, os problemas que a gente vai encontrando pela vida. Eu então aprendi mais do que isso. Que meu pai era um grande sujeito e, com ele, venceria todos os abrolhos (Cony, 2003).



REFERÊNCIAS

- ARENDDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 1978.
- _____. *A condição Humana*. Rio de Janeiro: Forense, 1989.
- BENJAMIN, W. *Magia e Técnica. Arte e Política*. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio. Brasília: MEC/ SEMTEC, 2002.
- CARVALHO, José S. *Educação, Cidadania e Direitos Humanos*. Petrópolis, Vozes, 2004.
- CONY, Carlos Heitor. A primeira lição. *Contos da escola*. Seleção Ruth Rocha. Rio de Janeiro: Objetiva, 2003.
- DELORS, J. *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez, 2001.
- DUARTE, André. *O pensamento à sombra da ruptura. Política e Filosofia no Pensamento de Hannah Arendt*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- JAEGER, Werner. *Paidéia: a formação do homem grego*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- LEFORT, Claude. *Formação e autoridade: a educação humanista*. In *Desafios da Escrita Política*. São Paulo: Discurso Editorial, 1999.
- MORAES, E. e BIGNOTO, N. (org.). *Hannah Arendt: diálogos, reflexões e memórias*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- SILVA, Franklin L. “O Mundo vazio: sobre a ausência da política no mundo contemporâneo”. “In: Maurício Tratemberg: uma vida para as ciências humanas”. (Accyoli e Marrach, org.). São Paulo, UNESP, 2001.
- WEINBERG, Mônica. 7 lições da Coréia para o Brasil. Disponível em <www.revistadigital.com.br/namidia>

LEITURA COMPLEMENTAR

- DURKHEIM, Émile. A educação – sua natureza e função. *Educação e sociologia*. São Paulo: Melhoramentos, 1972.