

REFLEXÕES SOBRE OS DESAFIOS ATUAIS DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL, A PARTIR DE HANNAH ARENDT

*Danilo Arnaldo Briskievicz**

RESUMO

Pretende-se, com este manuscrito, analisar três fundamentos ou pressupostos para a educação infantil no mundo atual a partir do pensamento de Hannah Arendt: a autoridade de maneira geral e a do magistério de maneira específica; a tradição como função social da escola ao partilhar valores em suas matrizes curriculares com as novas gerações chegadas ao mundo comum pelo nascimento; o pensamento narracional como atividade cotidiana de contação de histórias dentro da sala de aula para apresentar o mundo em que vivemos às crianças. Utilizou-se a metodologia de pesquisa de abordagem qualitativa de natureza básica com procedimento de pesquisa bibliográfica (livros e artigos de Arendt e de seus comentadores, além de autores especialistas da ciência da educação). Apresenta-se como resultado a definição dos conceitos de autoridade, tradição e pensamento narracional e sua relação axiomática para a prática docente no ensino infantil no mundo atual. A principal conclusão avança no sentido de demonstrar que a formalização da autoridade e da tradição pelo pensamento narracional permite uma escola mais democrática.

Palavras-chave: Autoridade. Tradição. Pensamento narracional. Educação infantil. Prática docente.

REFLECTIONS ON CURRENT CHALLENGES OF CHILDHOOD EDUCATION FROM HANNAH ARENDT

ABSTRACT

The purpose of this manuscript is to analyze three foundations or presuppositions for early childhood education in the present world based on the thought of Hannah Arendt: authority in general and that of teaching in a specific way; tradition as the social function of the school in sharing values in its curriculum matrices with the new generations coming to the common world at birth; Narrative thinking as an

* Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG). Professor de Filosofia e Sociologia do Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG), campus Santa Luzia. ORCID: 0000-0002-7652-1959. Correio eletrônico: doserro@hotmail.com

everyday storytelling activity within the classroom to present the world we live in to children. We used the research methodology of qualitative approach of basic nature with procedure of bibliographic research (books and articles by Arendt and his commentators, besides expert authors of the science of education). The result is the definition of the concepts of authority, tradition and narrative thinking and their axiomatic relationship to the teaching practice in early childhood education in the current world. The main conclusion is to show that the formalization of authority and tradition by narrative thinking allows a more democratic school.

Keywords: Authority. Tradition. Narrative thinking. Child education. Teaching practice.

REFLEXIONES SOBRE LOS DESAFÍOS ACTUALES DE LA ENSEÑANZA EN LA EDUCACIÓN INFANTIL DE HANNAH ARENDT

RESUMEN

El objetivo de este manuscrito es analizar tres fundamentos o supuestos de la educación infantil en el mundo actual desde la perspectiva de Hannah Arendt: la autoridad de manera general y la de enseñar de manera específica; la tradición como función social de la escuela al compartir valores en sus matrices curriculares con las nuevas generaciones llegadas al mundo común por nacimiento; el pensamiento narrativo como una actividad de narración diaria dentro del aula para presentar el mundo en que vivimos a los niños. Se utilizó la metodología de investigación del abordaje cualitativo de naturaleza básica con un procedimiento de investigación bibliográfica (libros y artículos de Arendt y sus comentaristas, además de autores especializados en ciencias de la educación). Se presenta como resultado la definición de los conceptos de autoridad, tradición y pensamiento narrativo y su relación axiomática para la práctica docente en la educación de la primera infancia en el mundo actual. La conclusión principal es mostrar que la formalización de la autoridad y la tradición mediante el pensamiento narrativo permite una escuela más democrática.

Palabras clave: Autoridad. Tradición. Pensamiento narrativo. Educación infantil. Práctica docente.

1 INTRODUÇÃO

O Censo Escolar 2018 (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS, 2019) apurou que no Brasil 103 mil estabelecimentos de ensino ofereciam pré-escola ou educação infantil no ano anterior, prestando atendimento especializado a 5,2 milhões de alunos. Desse total, 23% frequentavam a rede privada. Os dados revelam que o acesso à pré-escola está próximo da universalização prevista pela Constituição Federal de 1988. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

Continua de 2017, na faixa etária adequada a esta etapa, de 4 a 5 anos, o atendimento escolar já é de 91,7%, ou seja, próximo da Meta 1 do Plano Nacional de Educação (PNE) estabelecida para 2016. Na mesma Meta 1, está prevista a ampliação da oferta da educação infantil em creches para atender pelo menos metade das crianças com 3 anos até 2024. O Censo Escolar 2018 revelou que, nessa faixa, o atendimento escolar é de 32,7%, demonstrando necessária mobilização da sociedade civil e dos órgãos públicos para chegar ao índice previsto no PNE. Segundo os dados do mesmo Censo Escolar 2018, há no Brasil perto de 320 mil professores atuando na educação infantil na etapa de 4 a 5 anos.

Diante do crescimento da oferta de vagas para a educação infantil no Brasil - seja para o cumprimento da Meta 1, seja para a oferta das creches -, os desafios para a docência são ampliados a cada ano, uma vez que a educação infantil saiu da assistência social e foi deslocada para a área educacional recentemente.

Por isso, é importante refletir sobre os seus fundamentos, discutir os seus pressupostos, pois, através da pré-escola, se promove o alargamento psicossocial dos recém-chegados ao mundo pelo nascimento. Nesse contexto, torna-se necessário pensar a prática docente por meio de teorias que forneçam instrumentos de análise e reflexão através de fundamentação teórica que dê suporte à atividade pedagógica. Dessa forma, segundo Soares (2015, p. 512), “[...] a expansão quantitativa e qualitativa da rede pública de Educação Infantil tem sido preocupação constante de professores, de pesquisadores e de gestores das escolas e dos sistemas de ensino.”

O objetivo desta pesquisa é apresentar três pressupostos ou fundamentos para a prática docente na educação infantil a partir das reflexões de Hannah Arendt (1906-1975) em torno da crise na educação do século XX (ARENDR, 1992). Trata-se de aprofundar os conceitos de autoridade, tradição e pensamento narracional.

De fato, a crise na educação é abordada por Arendt a partir da compreensão da ruptura no mundo moderno das categorias de autoridade e de tradição a partir do surgimento dos campos de concentração e de extermínio nazista na Segunda Guerra Mundial. A crise política do mundo moderno ocidental afetou a educação. Propomos uma reflexão em torno da autoridade e da tradição - fundamentos e pressupostos do gesto pedagógico - avançando na conclusão necessária de que tarefa dos professores hoje é desenvolver minimamente o pensamento narracional, que é um exercício de contação de histórias com narração reflexionada pelo pensamento.

2 AUTORIDADE E MAGISTÉRIO

A citação abaixo apresenta o cerne da questão que vamos discutir a partir de agora:

Mesmo uma rápida análise da diversidade de discursos acerca das relações entre educação e autoridade já pode revelar o caráter essencialmente polêmico das alegações e perspectivas que se colocam em constante conflito e, por vezes, em franca contradição. Ora evocam a falta de autoridade como causa de uma crescente deslegitimação da cultura escolar (que teria perdido a centralidade na formação das novas gerações), ora afirmam a força de sua presença nos processos de

intensificação do governo de si e na normalização das condutas sociais. [...] Em síntese, ou bem a relação educacional fundada na autoridade é descrita como um dispositivo coercitivo – herdado das hierarquias pré-modernas ou engendrado em função de novas exigências de conformação social –, ou bem se evoca a necessidade de sua restauração como remédio para os impasses de um processo educacional que perdeu a confiança em sua eficácia e a certeza de seu sentido. (CARVALHO, 2015, p. 980-981).

Trata-se da autoridade aplicada à educação. Nossa análise começa pela análise da origem da palavra autoridade, advinda do latim *augere*, que significa *ampliar*. Ter autoridade significa ampliar o poder pessoal em relação aos outros e às instituições; uma instituição tem poder quando amplia sua presença entre os homens, mesmo sem estar fisicamente colocada. Uma instituição tinha autoridade quando ampliava seu poder para além de sua visibilidade ou presença. Tratava-se, para os antigos, de um respeito, uma forma de reverência à tradição. Nesse sentido, para Arendt (1992, p. 144), “[...] a autoridade implica uma obediência na qual os homens retêm sua liberdade.”

Isso se explica pelo fato de que a autoridade surgiu na *civitas* romana da Antiguidade, em que, “[...] para o cidadão romano, a remissão à origem como forma de legitimação da política era um ato de religião, um reencontro com o passado, de volta ao divino momento inicial, garantindo ao mundo uma autoridade.” (TELES, 2013, p. 29). Por isso, a autoridade não necessitava de coerção nem de persuasão para alcançar o respeito aos seus comandos, uma vez que estava referendada pelo passado, num fundamento que “[...] oferecia eficácia e estabilidade à imprevisível relação entre os homens.” (TELES, 2013, p. 29) e posteriormente ao seu momento fundador era preciso, de tempos em tempos, referendar sua fonte inicial de poder.

A autoridade era ampliada em Roma em relação ao mítico ato de fundação do corpo político, no qual tinham ampliado o poder, e por isso a autoridade, aqueles que se vinculavam ao momento de fundação. Para Arendt (1992, p. 131), a autoridade, fundamentada num “[...] 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 morais.” Assim, “[...] junto à ideia de aumento estão presentes também a de durabilidade e a de permanência [...]” (ABREU, 2004, p. 134), pois buscamos entender a constituição de “[...] um corpo político, a sede institucional da autoridade não pode ser dotada de nada que contingencie, do contrário o próprio caráter permanente da instituição, que faz dela o local da autoridade [...]” (ABREU, 2004, p. 134), acaba por ser comprometido, ameaçado. No decorrer da história, a autoridade foi perdendo sua validade, e a secularização moderna marcou o fim da primeira experiência política de autoridade, a *civitas* romana.

Nesse sentido, a crise da autoridade no mundo moderno tem origem política e se espalhou pelos mais diversos espaços de convivência em comum. Assim, a derrocada da democracia no mundo atual com os governos fascistas, a ascensão do governo totalitário na Alemanha e a tentativa de subtrair a participação popular em sistemas políticos unipartidários denotam o fim das mais diversas autoridades que se mantinham tradicionais. Diante da falta de referência do senso comum por qualquer autoridade, os movimentos totalitários acabaram por pro-

meter um novo começo da história política alemã que se revelou baseada no uso massivo da violência (BRISKIEVICZ, 2017b), não na tradição política republicana. É que, segundo Souki (2003, p. 129), os regimes totalitários “[...] não desconheciam sua força e até manipulavam-na [...]”, usando “[...] símbolos do Império Romano enquanto os fascistas falavam em seus discursos na grandeza que foi Roma.” Por isso, não se tratava de uma tradição e autoridade política real; “[...] na verdade, tratou-se de uma tradição de fachada, usada instrumentalmente como recurso de propaganda.” (SOUKI, 2003, p. 129).

O argumento de Arendt (1992) é que a autoridade desapareceu do mundo moderno, criando nas relações políticas uma crise que aparece constantemente. Isso quer dizer que, com a perda da autoridade, perdeu-se o “[...] fundamento do mundo, que, com efeito, começou desde então a mudar, a se modificar a transformar com rapidez sempre crescente de uma forma para outra [...]” (ARENDR, 1992, p. 132), uma vez que o mundo é um lugar “[...] onde todas as coisas, a qualquer momento, podem se tornar praticamente qualquer outra coisa [...]” (ARENDR, 1992, p. 132). Contudo, “[...] a perda da permanência e da segurança do mundo [...]” (ARENDR, 1992, p. 132), que politicamente corresponde “[...] à 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 à vida para os que vêm após.” (ARENDR, 1992, p. 132). Isso se deve ao fato de que a autoridade exige obediência e, por vezes, no mundo atual, é confundida com a violência. No entanto, a autoridade exclui a utilização de meios externos de coerção, porque, onde a força é usada, a autoridade em si mesmo fracassou e, “[...] se a autoridade deve ser definida de alguma forma, deve sê-lo, então, tanto em contraposição à coerção pela força como à persuasão através de argumentos [...]” (ARENDR, 1992, p. 129). Por isso,

A autoridade [...] se aplica às pessoas. Existe a autoridade do pai sobre o filho, do professor sobre o aluno, do chefe sobre seus subordinados, que tem como característica o reconhecimento, sem discussão, por parte daqueles que são chamados a obedecer. No exercício da autoridade não são necessárias nem a persuasão nem a coerção, pois o que está em jogo na sua conservação é o respeito pelo cargo ou pela pessoa. A autoridade, exercida na família, na escola, na igreja, ou em outras instituições sociais, não pode ser confundida com a autoridade política. [...] O poder da autoridade política emana de uma relação entre iguais, da vontade coletivamente compartilhada de atuar em grupo e de atribuir a alguém um determinado poder. Mas a autoridade entre o pai e o filho, entre o professor e o aluno, entre o chefe e o subordinado, entre o líder religioso e o fiel tem outra natureza. (SOARES, 2012, p. 846).

A crise da autoridade amplia a chance de que a ação no mundo perca sua referência para além do tempo em que se vive. Viver encurralado em seu próprio tempo, sem ter outras referências de outras tradições cria um vácuo para o pensamento, uma alienação em relação ao mundo real, destituindo-se de um passado significativo. É que a narração da tradição é uma das formas de criar um elã político, fundamental para a atividade política que nunca se dá sozinha, mas com os outros no espaço público. Por isso, a política necessita de autoridade porque os homens no plural agem baseados em experiências pretéritas. Estas experiências

auxiliam a constituição do senso comum, fundamental para consolidar uma visão do mundo comum.

Porém, a educação não deveria ficar à margem da discussão sobre a autoridade. Segundo Arendt, a autoridade está ligada ao momento da fundação de um corpo político, sendo que, no mundo ocidental, a experiência fundadora primordial foi a romana. A vida política era emoldurada pela autoridade dos fundadores, e os seus descendentes, os senadores, estavam autorizados a deliberar sobre os negócios públicos por que eram reconhecidos pela comunidade como continuadores de uma tradição ancestral. Essa autoridade romana se perdeu. Contudo, Arendt acredita que é possível refundar novas autoridades.

Com receio de alargar por demais a concepção arendtiana de autoridade, o que nos leva a acreditar que se trata apenas de uma especulação sobre as possibilidades de pensar a educação no mundo atual, podemos afirmar a possibilidade de a experiência escolar ser categorizada como um espaço de multiautoridades. Isso significa que, desde o início de sua escolarização, a criança tem contato com as mais diversas autoridades. A instituição enquanto prédio, lugar geograficamente determinado, historicamente situado na vida da criança com suas relações simbólicas. Além disso, há deslocamento diário da autoridade dos pais ou responsáveis para as figuras dos adultos, que são os diretores, os supervisores, os funcionários, os professores. Por isso, a autoridade do professor diante da criança e dos jovens em preparação para o exercício político é a mais antiga autoridade que existe no mundo e nunca deixou de existir; apesar de passar pelos mais diversos contextos históricos e culturais, permanece como exigência da experiência escolar.

Arendt não considerou o magistério como a autoridade que jamais foi extinta por conta de sua visada política e não pedagógica, o que é evidente por ser tratar de uma pensadora da política. Parece-nos, portanto, segundo Gauthier e Tardif (2014, p. 29), que “[...] a educação tem a idade da humanidade [...]”, pois “[...] o humano tornou-se humano logo que começou a educar-se.” Com a humanidade, surgiu a educação. Com a educação, surgiu a autoridade do magistério, que é o cargo do professor e tudo o que envolve o exercício de sua profissão, em especial, a docência.

Foram os gregos da Antiguidade clássica que inventaram uma forma de educação como nós a conhecemos nos dias atuais. A autoridade é, desde a Grécia Antiga, o fundamento do magistério. Essa autoridade surgiu ao mesmo tempo que apareceram “[...] os ideais de verdade, de ciência, de racionalidade, de beleza, de virtude, de humanismo, entre outros aspectos [...]” (GAUTHIER; TARDIF, 2014, p. 16), que podiam ser ensinados às crianças e aos jovens. A autoridade do magistério funda-se em seu papel social: ele é responsável por educar as novas gerações para viverem em sociedade, de acordo com os modelos culturais da sociedade em que apareceu pelo nascimento e convive com os seus pares. A remissividade da autoridade do magistério está na capacidade criativa da palavra-responsabilidade, em que o professor se torna responsável pela educação das novas gerações. O professor anuncia e revela pela palavra, pelo discurso, o que é o verdadeiro, o bom e o belo. Trata-se de uma responsabilidade fundamental para a estabilidade do mundo comum.

A autoridade do professor nasce da capacidade de transformar minimamente a interioridade de seus tutelados, preparando-os para o exercício da vida

política no mundo comum. O magistério tem sua autoridade alicerçada no compromisso/responsabilidade por ele assumido diante da comunidade como preparador dos novos cidadãos, a fim de estimular, por sua palavra-responsabilidade, o pensamento racional, o domínio do discurso e da palavra, e o sentimento de pertença à comunidade, à humanidade. Nesse sentido, a autoridade do magistério é fundamentada na palavra-responsabilidade que organiza o mundo e transforma o próprio homem. Assim, o magistério grego origina-se na prática do racionalismo e no humanismo: no primeiro, ensina-se que tudo o que há no mundo tem seu fundamento, sua razão de ser, que pode ser encontrada pela investigação racional e lógica; no segundo, ensina-se que o ser humano é naturalmente indeterminado, porque é livre, pois o humanismo considera “[...] o ser humano como ‘ser aberto’, cuja natureza não é definida antecipadamente e de uma vez por todas, um ser capaz de modificar-se, transformar-se, melhorar-se [...]” (GAUTHIER; TARDIF, 2014, p. 26) e, por isso, “[...] considera o homem como um ser perfectível por sua própria ação: cada um de nós pode se tornar melhor.” (GAUTHIER; TARDIF, 2014, p. 26).

A autoridade do magistério está em ensinar para as futuras gerações “[...] os ideais de harmonia, equilíbrio e autodomínio, que constituem virtudes cuja realização passa obrigatoriamente pelo conhecimento dos nossos próprios limites.” (GAUTHIER; TARDIF, 2014, p. 27). Assim, o professor é um porta-voz dos valores adotados pela comunidade, é alguém que se coloca entre a vida privada de seus alunos e o mundo comum, público. Por isso, ele é autorizado a ensinar: por suas palavras, através de seus ensinamentos, a estabilidade da pólis era mantida, perdurada, passava de uma geração à outra. A autoridade do professor é passageira, tem tempo determinado para findar, pois as crianças e jovens passam por ela para chegarem ao mundo comum. Contudo, o fato de ser passageira não significa que ela não seja institucionalizada, tornando-se mais duradoura na sociedade que qualquer outra autoridade, pois se encontra perpetuada nas estruturas funcionais do mundo comum: a autoridade “[...] se limita no tempo em que os novos se familiarizam e se apropriam do mundo, adquirindo saberes e aprendendo as práticas necessárias para se movimentar nele.” (ALMEIDA, 2011, p. 40). Depois dessa preparação, “[...] assumirão sua cidadania por completo, e, junto a outros cidadãos, isto é, em companhia de seus iguais, serão eles mesmos responsáveis pelo mundo.” (ALMEIDA, 2011, p. 40).

Portanto, trata-se de considerar que a autoridade do magistério nasceu com a humanidade e foi aperfeiçoada na Grécia Antiga, permanecendo tradicional até os dias atuais, de modo factível ou idealizado, o que no fundo significa que ainda é importante para as comunidades. Segundo Soares (2012, p. 845), “[...] a escola é um importante espaço público frequentado pelas crianças e pelos jovens, sob orientação de profissionais preparados para este fim [...]”, pois “[...] a ela cabe educar visando à superação da confusão existente na cultura brasileira, entre a esfera da vida pública e a esfera da vida privada [...]”³. Educar crianças e jovens, nesse contexto, requer uma clara compreensão da distinção existente entre os dois domínios.

Nesse sentido, a responsabilidade pelo mundo comum desde a Grécia Antiga é “[...] a fonte mais legítima de *autoridade* do educador frente aos educandos; é o que lhe confere um lugar institucional diferente daquele reservado a seus alunos

[...]” (CARVALHO, 2017, p. 20, grifo do autor), uma vez que “[...] a relação pedagógica é o mútuo reconhecimento da *assimetria de lugares* como fator constituído de sua natureza e, no limite, como sua razão de ser [...]” (CARVALHO, 2017, p. 20, grifo do autor).

3 TRADIÇÃO OU TRADIÇÕES: AGIMOS A PARTIR DE UM PRESSUPOSTO

A crise no mundo moderno está ligada diretamente à perda da tradição segundo Arendt. Mas de qual tradição ela está falando? Se uma tradição se perdeu, é possível criar novas tradições, recuperar outras que já foram esquecidas?

A tradição política é aquela investigada por Arendt. O que gerou o abismo entre passado e futuro foi a perda da tradição no tempo atual, em especial, a perda foi reificada no governo totalitário. A tradição é um fio condutor da ação que passou de geração em geração, inspirando a ação no mundo comum. A liberdade é uma experiência tradicional na política (DUARTE, 2006).

Trata-se de rememorar as tradições políticas da Antiguidade, que são pré-filosóficas, anteriores à filosofia de Platão e Aristóteles, que, como já vimos, acreditavam que a liberdade de pensamento é mais importante que a liberdade de ação. Ao contrário da atitude antipolítica de Platão, os gregos pré-filosóficos constituíram a liberdade de ação no espaço público como tradição. Posteriormente, o valor da liberdade política tornou-se realidade entre os romanos da República. A liberdade de ação no espaço público expressa a mundaneidade da política, pois o homem livre se revela pelo discurso, pela palavra, pela ação, pela manifestação no mundo comum. Por isso, a liberdade apareceu e se firmou tradicionalmente na pólis grega, em que o espaço público não era dividido entre governantes e governados, onde a violência não obrigava ninguém ao silêncio, à mudez, mas, ao contrário, havia um respeito à pluralidade dos cidadãos, em que a igualdade era o pressuposto básico para a participação (DUARTE, 2000). A liberdade é a tradição política fundamental do mundo ocidental.

Em relação à possibilidade de se criarem novas tradições, podemos considerar que o pressuposto arendtiano não a nega. Onde há liberdade, as tradições que favoreçam a ação no mundo comum são bem-vindas e fundamentais para a renovação da atividade política. Importante ressaltar que Arendt não acredita que a violência possa criar uma tradição. Ao contrário, a violência dos governos totalitários evidencia que ela destrói a possibilidade do exercício da ação em liberdade. Onde a violência predomina, a liberdade se ausenta.

A perda da tradição não representa a perda do passado, mas nos liberta de seu peso. A tradição mobiliza a ação. O passado não mobiliza, mas inspira a ação, seja por rememoração direta, seja por fornecer modelos alternativos para a decadência de alguma categoria política. Arendt foi uma pensadora que realizou, como nenhum outro, o resgate através da narrativa de experiências do passado, pois o esquecimento do passado e, por consequência de toda a novidade que ele pode inspirar atualmente, é um risco que corre cotidianamente. Por isso, é importante exercitar a interlocução com o passado, porque sem ele nos teríamos privado da “[...] dimensão de profundidade na existência humana. Pois memória e profundidade são o mesmo, ou antes, a profundidade não pode ser alcançada pelo homem a não ser através da recordação.” (ARENDR, 1992, p. 131).

A educação não pode ficar à margem da discussão sobre a tradição. Demonstramos anteriormente que a tradição de valorização da liberdade foi sendo minada no mundo moderno, em que se pretendeu, no extremo caso dos campos de concentração e extermínio, testar métodos de como fazê-la desaparecer do mundo comum. Por isso, é na educação que a discussão sobre a tradição, ou melhor, sobre as tradições, precisa ser realizada com profundidade.

Tradição não é o mesmo que passado, mas refere-se diretamente a ele. Por isso, em muitas pedagogias há um apelo constante para a renovação do ato de ensinar e aprender, exagerado em muitos casos, porque se deseja romper com o passado a qualquer custo. O problema é que, ao romper com o passado, alguma tradição pode também ser negada. A tradição não nos mobiliza para o pretérito, para trás. A tradição precisa ser escutada e revisitada para que possa iluminar o tempo presente, quando for necessário.

Encontra-se nessa distinção que apresentamos a diferença entre educação conservadora e educação tradicional. A primeira está preocupada em repetir o passado a qualquer custo, ciclicamente. A segunda está disposta a atualizar a herança recebida por outras realidades, por outros agentes, por outros contextos, irrepetíveis, fundamentalmente. Assim, “[...] a tradição liberta-nos do passado de que, quer queiramos quer não, somos herdeiros [...]” (ROVIELLO, 1997, p. 73), pois “[...] o presente apropria-se livremente de determinados significados forjados pelas gerações passadas.” (ROVIELLO, 1997, p. 73). Nesse sentido, há muitas tradições esquecidas e que podem ser reatualizadas. Elas são plurais e “[...] é por isso que há tradições que se perdem.” (ROVIELLO, 1997, p. 73). Quando nos negamos a continuar no quadro de certa tradição, é porque, naquele contexto específico, ela perdeu a capacidade de mobilizar o sujeito à ação.

A ruptura da tradição percebida por Arendt com o advento do totalitarismo diz respeito à desvalorização da liberdade no mundo atual. Isso se deu porque os governantes totalitários pretendiam controlar a pluralidade, a imprevisibilidade e a espontaneidade, fundamentos da condição humana. Assim, concordamos com Almeida (2013, p. 235), ao explicar que “[...] cada história que começa é imprevisível em sua continuação [...]”, pois “[...] não podemos antever o que a criança fará, dirá ou pensará [...]”, já que “[...] a possibilidade do novo que está em cada uma delas contém o desconhecido: a realização de milagres, potencialmente inerente a cada um de nós, não é previsível [...]”, e “[...] cada um, em sua singularidade, é um mistério e se revela apenas no momento em que sua ação torna visível, para o mundo, algo de sua pessoa [...]”, porquanto, “[...] se há elementos, na educação, que podem, pelo menos em grande parte, ser planejados, executados conforme plano e avaliados posteriormente [...]”, por vezes “[...] há também dimensões que escapam de qualquer controle [...]” e, por isso, “[...] nessa imprevisibilidade podemos depositar nossa esperança; entretanto, sempre haverá nela também algo de ameaçador.” Desta forma, a ruptura com o plural, imprevisível e espontâneo propagada pelo nazismo só foi possível porque, de maneira geral, já havia sérios problemas relacionados à garantia da liberdade dos habitantes do Estado-nação transformado em Estado-império no final do século XIX. A igualdade, premissa legislativa formalista das nações, passou a representar o risco para a liberdade de grupos inteiros que não eram iguais em seus costumes e, por isso, passaram a sofrer com a perseguição da ideologia racial, sendo a mais destacada o antissemi-

tismo, como já vimos. Por isso, a tradição de valorizar a liberdade surgida com os gregos antigos e retomada pelos modernos na constituição da república foi vista como um perigo para os Estados expansionistas.

A educação é um espaço privilegiado para o exercício entre o tempo presente e as tradições perdidas. Obviamente, não se trata de uma atividade saudosista, mas necessária quando se percebe que algo não está funcionando. Uma representação dessa atividade é o que Arendt chama de pensar poeticamente, uma referência ao estilo de transitar entre a tradição e o presente, muito usado por Walter Benjamin e adotado por Arendt em muitos de seus escritos.

O pensar poeticamente consiste em capturar da tradição os “[...] fragmentos do pensamento [...]” (ARENDR, 2003, p. 176) do passado e colocá-los diante de si, no tempo presente. Uma atividade de transição entre tempos diferentes como uma pesca de pérolas no fundo do mar, buscando o “[...] rico e o estranho, as pérolas e o coral das profundezas, e trazê-los à superfície [...]” em que se “[...] sondam as profundezas do passado - mas não para ressuscitá-lo tal como era e para contribuir para a renovação de eras extintas.” (ARENDR, 2003, p. 176). Não é uma mera especulação do passado, é uma verificação da tradição esquecida, aparada da realidade factual, naquele momento. Trata-se de trazer à luz outra tradição, para iluminar o tempo presente. Assim, “[...] o que guia esse pensar é a convicção de que, embora o vivo esteja sujeito à ruína do tempo, o processo de decadência é ao mesmo tempo um processo de cristalização.” (ARENDR, 2003, p. 176). O que é cristalizado fica no fundo do mar como um tesouro que um dia poderá ser revisitado. Tudo o que existe como valor no mundo comum pode cristalizar-se: a contingência faz parte das obras humanas. No momento em que a pérola é retirada do fundo do mar, cessou sua obscuridade, ela começa a encantar aos olhos, mas, com o tempo, deixa de exercer o fascínio inicial. As pérolas resgatadas pelo pescador voltam ao mundo, mas lá no fundo do mar restarão tantas outras para serem trazidas à tona, reveladas, reivindicadas para explicar o que se passa no tempo presente, no mundo dos vivos.

O resgate de tradições é o pensar poeticamente, uma forma de contato com outras histórias em que há um modelo exemplar inspirador, segundo Benjamin. O modelo exemplar permite um diálogo entre as mais diversas gerações do passado e nosso tempo presente. Permite que a educação rompa com a linearidade do tempo cronológico, buscando em experiências válidas de outros contextos a inspiração, a iluminação, a transformação dos dilemas atuais. Por isso, mesmo em crise, a educação no mundo atual pode se lançar no mar infinito de tradições e recolher das suas profundezas as pérolas que lhe forem interessantes para entender o mundo comum com seus conflitos e desafios.

Portanto, as tradições que hoje compõem a educação são cristalizações pedagógicas. Estão sujeitas ao progresso e à ruína, como tudo o que é um construto humano. Diante das novas situações educacionais do mundo atual em crise, o modelo exemplar nos permite mergulhar em outras tradições para iluminar o tempo presente.

4 O PENSAMENTO NARRACIONAL

O pensamento narracional é uma categoria desenvolvida no artigo *Pensamento e narração em Hannah Arendt* (AGUIAR, 2003). Nele, o autor relaciona várias etapas

da obra arendtiana, amalgamando contextos diferentes em torno do que ele designa pensamento narracional exercido pelo contador de histórias (*storyteller*). A contação de histórias vincula-se à capacidade do ser humano em compreender o mundo comum em que suas experiências são vividas, de maneira a lidar com o passado enquanto memória, reposicionando essa memória como narração para seus ouvintes. Trata-se de um exercício de contação de histórias com narração reflexionada pelo pensamento (FILGUEIRA, 2008, p. 61). Isso significa que não estamos diante de uma crônica, mas de uma narração atual, que transita entre o passado e o futuro. Por isso, o pensamento narracional é fundamental para a prática docente escolar. Na escola, tanto as narrativas curriculares quanto as experiências do mundo-mundo são recontadas para os recém-chegados pelo nascimento, preparando-os para aprender como se deve viver nesse mundo que os recebe e pelo qual eles serão os responsáveis quanto à perpetuação. Assim, o pensamento narracional apresenta algumas características, quais sejam:

- a) é um dispositivo de compreensão do mundo diante do fracasso das explicações tradicionais para os eventos do mundo-mundo, quando “[...] os cânones da historiografia, da metafísica e do pensamento político perderam a capacidade de iluminar o que está acontecendo.” (AGUIAR, 2003, p. 218). Nesse sentido, quando o mundo apresenta um evento para além de nossa capacidade de compreensão, ainda resta uma forma de continuar agindo no mundo, sem se tornar estático, paralisado. É a recomposição da ação pelo pensamento que dinamiza o passado como memória de relatos que não estão incluídos como conteúdo curricular prévio. As muitas experiências escolares em sala de aula estão permeadas do pensamento narracional, especialmente quando os educadores estão dispostos a dialogar sobre experiências do mundo-mundo e a ouvir as experiências dos singulares. O pensamento narracional é um exercício escolar fundamental para a ontologia da singularidade (BRISKIEVICZ, 2018), para o encontro intergeracional em sala de aula, dentro dos muros da escola. Por isso, “[...] na ausência de padrões confiáveis, passa-se a invocar as próprias experiências como base de análise [...]” (AGUIAR, 2003, p. 218) e, por isso, “[...] poderíamos dizer que Arendt desenvolve uma concepção de filosofia como storytelling, a habilidade de reter as experiências faz do pensador um storyteller [...]” (AGUIAR, 2003, p. 218-219), uma vez que “[...] essa abertura do pensamento para as experiências é que está na ideia de um ‘pensar apaixonado’ no qual a vida do espírito deita suas realizações mais importantes não se dedicando às questões últimas [...]” (AGUIAR, 2003, p. 219) de origem metafísica, “[...] como nos antigos, mas no desinteressado prazer de julgar os acontecimentos. Nesse aspecto, o filósofo não está na companhia dos deuses, segue um percurso amplamente trilhado pelos historiadores, poetas e narradores.” (AGUIAR, 2003, p. 219);
- b) é uma forma de transgressão das categorias tradicionais de interpretação do mundo, do senso de realidade, do senso comum. Quando se está diante da narração de experiências totalmente personalizadas e francamente pessoais, desloca-se para o território da emoção, que ultrapassa a formalidade dos textos, por exemplo. Assim, ele é “[...] uma forma de se con-

- trapor ao modo fundacional de pensar, no qual os dilemas, paradoxos e conflitos da existência humana são submetidos a um critério único, abstrato e externo, que vem tomado como medida eficaz na solução de tais problemas [...]” (AGUIAR, 2003, p. 219), não obstante seu “[...] completo distanciamento deles [...]” (AGUIAR, 2003, p. 219);
- c) é uma forma de esclarecimento sem obrigar os outros a seguirem o mesmo modelo de decisão do narrador, do storyteller. Evidentemente, a escola lida com modelos universais de interpretação do mundo. Isso não é negado de forma alguma. A questão se coloca de outra forma: para além da formalidade do conteúdo, é possível recolher dos diversos narradores na sala de aula outras formas de decisão em relação aos conflitos da vida em comum. Por isso, a iluminação de uma narrativa é profunda e esclarece sobre os dilemas dos outros. É que “[...] o storyteller apresenta os dilemas e paradoxos e leva os outros a tomar posição por conta própria [...]” (AGUIAR, 2003, p. 220), uma vez que ele “[...] não ambiciona levar a um comportamento x, propor-se como autoridade legitimamente de um determinado comportamento, mas simplesmente provocar o pensamento das pessoas.” (AGUIAR, 2003, p. 220). Uma das experiências escolares que tornam o ambiente escolar narrativo é a palestra como estudo de caso. Quando crianças e jovens ouvem de outra narrativas de vida, interessam-se pela narrativa, pois são afetados por elas, direta ou indiretamente. Por outro lado, a sala de aula é um espaço pouco dado às experiências narradas pelos alunos, o que muitos consideram perda de tempo;
- d) é baseado na capacidade criativa e imaginativa dos ouvintes. Quando a narrativa entra na escola é como se houvesse um espaço novo criado entre os professores e os singulares, para que a vida se revele como ela é, não apenas por seus conceitos, “[...] dissolvendo e sacrificando seus componentes, suas ‘vozes’ internas, mas aposta na sua reconstituição pela imaginação com a forma de encontrar significação própria [...]” (AGUIAR, 2003, p. 220), evitando-se, assim, “[...] a imparcialidade abstrata, na qual se recorre à faculdade da razão para se encontrar um padrão normativo legitimante, a imparcialidade situada enseja reconstruir a experiência como forma de encontrar a sua significação [...]” (AGUIAR, 2003, p. 220); por isso, “[...] o pensar narrativo é crítico porque ele enseja [...] antes de mais nada a troca de experiências, o storyteller transforma as experiências brutas num produto sólido e único.” (AGUIAR, 2003, p. 224);
- e) possui uma dimensão poética: em latim *poesis*, em grego *poiésis*, guardam o sentido profundo de criação. Nesse sentido, o pensamento narracional é inspirador, pois cria novas emoções, é criativo, pois pela imaginação passamos a ver outros quadros possíveis para a realidade do mundo comum, para o mundo interior, despertando novos registros para os conflitos com a realidade vivida. Por isso, a dimensão poética do pensamento narracional se aproxima da contemplação: o narrador se contempla em situação vivida, narrando o que vivenciou, faz com que outros contemplem o que ele um dia percebeu. Nessa troca entre tempos diferentes, atualizamos pelo pensamento a capacidade criativa da imaginação, retirando-nos da necessidade cotidiana, contingenciando os valores e perce-

bendo outras realidades possíveis. Assim, “[...] o pensamento narracional não está preocupado com a história do ser, mas, sim, em encontrar significação nas contingentes ações humanas.” (AGUIAR, 2003, p. 221);

- f) é democrático, sendo aberto para todos, a todo tempo. O ambiente escolar é rico em narrativas que acontecem em todos os espaços, não obrigatoriamente na sala de aula. O contato com as narrativas se amplia através de uma sociedade cada vez mais conectada pelo ciberespaço, pela capacidade de encontrar narrativas para além do espaço físico real. Nesse sentido, o mundo virtual auxilia no encontro de outras narrativas e, por isso, é bastante interessante perceber que as redes sociais nada mais são que narrativas possíveis da vida compartilhada entre os homens no mundo comum.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola faz parte do mundo comum. A escola não está isolada da política, da economia, da vida cotidiana das pessoas. Por isso, em relação à autoridade em crise no mundo moderno, Arendt nos alerta para a necessidade de formalização da autoridade no espaço escolar, em especial, na relação entre professores, alunos, famílias e comunidade escolar. Formalizar a autoridade significa retomar a noção de que a escola – e, no espaço da sala, os professores – tem sua função social precípua, que é apresentar o mundo para os recém-chegados, a fim de lhes instruir nos modos de vida, nos valores comunitários, na socialização que implica relações de iniciação no mundo comum através do letramento e da alfabetização. É Arendt (1992, p. 239) que nos recorda o seguinte:

Na educação, esta 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 sua autonomia se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo. Face à criança, é como se ele fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo à criança: – “Isso é o nosso mundo”.

A escola é intergeracional. Adultos e crianças se relacionam nos seus espaços e formalizam trocas sobre suas formas de ver e conviver no mundo. Para Arendt, a tradição, ou as tradições, são a matéria-prima do fazer pedagógico. Quando as histórias são contadas para os alunos, temos uma relação entre duas gerações. A tradição do mundo comum é formalizada nas matrizes curriculares. Os porta-vozes da tradição, ou das tradições, são os professores no espaço escolar formalmente constituído. A autoridade dos professores em contar histórias encontra-se alicerçada na tradição da relação entre os recém-chegados ao mundo comum e aqueles que o apresentam. Nesse sentido, pensar poeticamente é criar estratégias pedagógicas para mostrar o mundo que as crianças vão herdar da melhor maneira possível.

Por fim, as conclusões sobre o pensamento narracional nos auxiliam a hiperdimensionar do ponto de vista da educação as análises de Arendt sobre o

pensamento. De fato, o pensamento se dispõe por natureza à narração, à inter-pessoalidade, aos ouvidos alheios, aos olhos alheios, ao mundo comum. Por trás do pensamento narracional, evidentemente está colocado o que estamos denominando de bom senso, pois ele é um balizador para as narrativas e para a criação dos momentos em que estas são necessárias para ampliar o quase-mundo dos singulares. O pensamento narracional é a comprovação de que podemos criar na educação um espaço democrático intergeracional, em que seja permitida a criatividade de novas formas de pensar como ensaio de um mundo comum mais adequado à realidade humana da pluralidade, da espontaneidade e da imprevisibilidade. Nesse sentido, somos alertados por Tiburi (2015, p. 70) sobre o desejo de democracia:

O desejo de democracia constitui intimamente a própria democracia. O clima autoritário de nosso tempo mostra que este desejo está sendo reprimido. A democracia permanecerá enquanto o desejo por ela - desejo em si mesmo democrático, ou seja, amoroso e generoso - não tiver sido aniquilado. O afeto que anima a democracia é político, no seu sentido mais simples: produz elos, uniões, coletivos, transformações. Fica fácil entender se pensarmos que a democracia é bonita como é bonita uma festa em que pessoas se alegram com o que tem em termos de lugar, bebida e comida, danças e cerimônias. O principal da festa é a alegria. Com ela qualquer festa é possível. Mas uma festa precisa ser minimamente produzida. Alguém tem que achar o lugar, a música, algo para comer. Penso na beleza das festas mais simples em que tudo se move em nome do simples fato de que confraternizar, de estar juntos alegremente, é possível. Bom lembrar que a festa não está pronta se, de mau humor, não nos propusermos a ela. A democracia é um regime político e uma prática de governo, mas é também um ritual diário [...] que precisamos praticar em família e no trabalho, na casa, na rua, no mundo virtual. Não há democracia sem respeito à singularidade e aos direitos fundamentais que o estado, cada instituição, cada cidadão, deve ao outro com quem compartilha a vida, pública e privada. [...] A democracia é sempre alegre.

A democracia é sempre alegre quando alcança seus objetivos de dinamização da vida política (BRISKIEVICZ, 2017a). O pensamento talvez seja para Arendt antecessor da democracia e da alegria. Não porque faz obrigatoriamente as pessoas se unirem no corpo político. Não porque seja uma atividade ligada à felicidade pública, quando o riso surge do contato com os outros por gestos e palavras. O pensamento não tem *nele* democracia nem alegria. Contudo, sem sua atividade, o mundo estaria fadado à repetição cíclica do passado, sem a capacidade de refletir sobre o que é melhor para o público, sobre o que é melhor para a felicidade da nação. O pensamento, por seu aspecto individualizado, particularizado, interiorizado, é a possibilidade contida em cada um dos homens em alterar por dentro e depois por fora, pela ação o que acredita ter encontrado de importante para si. Fundamental para o bom pensar é o bom agir. Por isso, mesmo o mais solitário pensamento precisa ser confrontado com a realidade do mundo, com o senso comum. Mesmo o mais solitário pensamento vai se encontrar com o mundo comum, refletindo sobre ele, aceitando-o ou negando-o. O pensamento para Arendt está ligado à compreensão do mundo comum em que vivemos. Ele principia o

estar realmente no mundo comum, porque surge do afastamento do próprio mundo, tendo seu agente a possibilidade de se rebelar contra ele ou acatar suas medidas e contornos. Nesse sentido, o pensamento é liberador da ação, da pluralidade dos homens no espaço público.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Maria Aparecida. *Hannah Arendt e os limites do novo*. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2004.
- AGUIAR, Odílio Alves. Pensamento e narração em Hannah Arendt. In: MORAES, Eduardo Jardim de; BIGNOTTO, Newton (org.). *Hannah Arendt: diálogos, reflexões, memórias*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003. p. 215-226.
- ALMEIDA, Vanessa Sievers de. *Educação em Hannah Arendt: entre o mundo deserto e o amor ao mundo*. São Paulo: Cortez Editora, 2011.
- ALMEIDA, Vanessa Sievers de. Natalidade e educação: reflexões sobre o milagre do novo na obra de Hannah Arendt. *Pro-Posições*, Campinas, SP, v. 24, n. 2, p. 221-237, maio/ago. 2013.
- ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- ARENDT, Hannah. *Homens em tempos sombrios*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- BRISKIEVICZ, Danilo Arnaldo. A ontologia da singularidade e a educação em Hannah Arendt: uma preparação para o mundo. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, Portugal, v. 31, n. 1, p. 79-93, 2018.
- BRISKIEVICZ, Danilo Arnaldo. Considerações sobre um diálogo possível entre educação e república a partir de Hannah Arendt. *Revista Teoria e Prática da Educação*, Maringá, PR, v. 20, n. 2, p. 125-136, maio/ago. 2017a.
- BRISKIEVICZ, Danilo Arnaldo. *Violência e poder em Hannah Arendt*. Porto Alegre: Simplíssimo, 2017b. [E-Book].
- CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. Autoridade e educação: o desafio em face do ocaso da tradição. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 63, p. 975-993, out./dez. 2015.
- CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. *Educação, uma herança sem testamento: diálogos com o pensamento de Hannah Arendt*. São Paulo: Perspectiva, 2017.
- DUARTE, André. Autonomia e liberdade: (im)possibilidades contemporâneas. In: GONÇALVES, Anderson *et al.* (org.). *Questões de filosofia contemporânea*. São Paulo: Discurso Editorial, 2006. p. 11-23.
- DUARTE, André. *O pensamento à sombra da ruptura: política e filosofia em Hannah Arendt*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- FILGUEIRA, André Luiz de Souza. Hannah Arendt: entre a história, a política e a narração. In: JORNADA DE PESQUISA EM FILOSOFIA, 6., 2008, Goiânia. *Anais [...]*. Goiânia: Ed. UCG, 2008. p. 56-65.

GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. *A pedagogia: teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. *Dados do censo escolar*: número de matrículas na educação infantil cresceu 11,1% de 2014 a 2018. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/dados-do-censo-escolar-numero-de-matriculas-na-educacao-infantil-cresceu-11-1-de-2014-a-2018/21206. Acesso em: 4 maio 2019.

ROVIELLO, Anne-Marie. *Senso comum e modernidade em Hannah Arendt*. Lisboa: Instituto Piaget, 1997.

SOARES, Ademilson de Sousa. A autoridade do professor e a função da escola. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 841-861, set./dez. 2012.

SOARES, Ademilson de Sousa. A educação infantil na rede pública de ensino: por um projeto pedagógico de qualidade. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, RS, v. 10, n. 2, p. 511-532, jul./dez. 2015.

SOUKI, Nádia. Da crise da autoridade ao mundo invertido. In: MORAES, Eduardo Jardim de Moraes; BIGNOTTO, Newton (org.). *Hannah Arendt: diálogos, reflexões, memórias*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003, p. 124-135.

TELES, Edson. *Ação política em Hannah Arendt*. São Paulo: Ed. Barcarolla, 2013.

TIBURI, Márcia. *Como conversar com um fascista: reflexões sobre o cotidiano autoritário brasileiro*. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 2015.

Recebido em: 5 dez. 2019

Aceito em: 3 mar. 2020