

## **A relação entre educação e cidadania em Paulo Freire e Dermeval Saviani: reflexões sob a ótica de Hannah Arendt**

*Jenerton Arlan Schütz\**

*Paulo Evaldo Fensterseifer\*\**

### **Resumo**

O presente texto, de cunho bibliográfico, analisa a relação existente entre a educação e o conceito de cidadania em obras representativas de Paulo Freire e Dermeval Saviani, a fim de problematizá-la sob a ótica de Hannah Arendt. Para que este propósito seja alcançado definiu-se três objetivos específicos: I) Analisar a relação entre a educação e cidadania em Paulo Freire; II) Analisar a relação que se estabelece entre a educação e cidadania em Dermeval Saviani; III) Analisar e problematizar a relação entre educação e cidadania à luz das reflexões de Hannah Arendt. Nessa direção, pode-se concluir que o projeto de Freire e Saviani de “formar cidadãos”, não parece adequado, pois apostar que isso possa ser garantido nos limites de um processo educativo, pode ser excessivo e mesmo não desejável. Logo, sendo a cidadania uma dimensão do agir político, transportar isso para a esfera educacional é “arrancar”, de certo modo, a oportunidade do novo e imprevisível em cada aluno, como se fosse possível e desejável antecipar as possibilidades de liberação dos futuros cidadãos.

**Palavras-chave:** Educação. Cidadania. Hannah Arendt.

\* Doutorando em Educação nas Ciências (UNIJUI), Mestre em Educação nas Ciências (UNIJUI), Especialista em Metodologia de Ensino de História pela Uniasselvi e Licenciado em História e Sociologia pela mesma Instituição. Bolsista CAPES. Áreas e autores de investigação: Modernidade, Educação, Infância, Política, Hannah Arendt. Participa do grupo de estudo sobre: Teoria Crítica e Educação; Estudos Hermenêuticos e Teorias pedagógicas e dimensões éticas e políticas da educação do Mestrado e Doutorado em Educação nas Ciências (UNIJUI). E-mail: jenerton.xitz@hotmail.com

\*\* Doutor em Educação. Professor do Departamento de Humanidades e Educação da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI). Ijuí/ Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: fenster@unijui.edu.br

## The relationship between education and citizenship in Paulo Freire and Dermeval Saviani: reflections under the opinion of Hannah Arendt

### Abstract

This bibliographical text analyzes the relationship between education and the concept of citizenship in the works of Paulo Freire and Dermeval Saviani in order to problematize it from the perspective of Hannah Arendt. For this purpose to be achieved, three specific objectives were defined: I) To analyze the relationship between education and citizenship present in Paulo Freire's works; II) Analyze the relationship between education and citizenship in the works of Dermeval Saviani; III) Analyze and problematize the relationship between education and citizenship in the light of Hannah Arendt's reflections. In this direction, it can be concluded that Freire and Saviani's project of "training citizens" does not seem adequate, since betting it can be guaranteed within the limits of an educational process can be excessive and even undesirable. Therefore, since citizenship is a dimension of political action, transporting it to the educational sphere is to "uproot" in some way the new and unpredictable opportunity in each student, as if it were possible and desirable to anticipate the possibilities of deliberation of future citizens.

**Keywords:** Education. Citizenship. Hannah Arendt.

## La relación entre educación y ciudadanía en Paulo Freire y Dermeval Saviani: reflexiones bajo la óptica de Hannah Arendt

### Resumen

El presente texto, de cuño bibliográfico, analiza la relación existente entre la educación y el concepto de ciudadanía en obras representativas de Paulo Freire y Dermeval Saviani, a fin de problematizarla bajo la óptica de Hannah Arendt. Para que este propósito sea alcanzado se definieron tres objetivos específicos: I) Analizar la relación entre la educación y la ciudadanía en Paulo Freire; II) Analizar la relación que se establece entre la educación y la ciudadanía en Dermeval Saviani; III) Analizar y problematizar la relación entre educación y ciudadanía a la luz de las reflexiones de Hannah Arendt. En esa dirección, se puede concluir que el proyecto de Freire y Saviani de "formar ciudadanos", no parece adecuado, pues apostar que eso pueda ser garantizado dentro de los límites de un proceso educativo, puede ser excesivo e incluso no deseable. Por lo tanto, siendo la ciudadanía una dimensión del actuar político, transportar eso a la esfera educativa es "arrancar", en cierto modo, la oportunidad de lo nuevo e imprevisible en cada alumno, como si fuera posible y deseable anticipar las posibilidades de deliberación de los futuros ciudadanos .

**Palabras clave:** Educación. Ciudadanía. Arnah Arendt.



## 1. Introdução

Nunca antes na História brasileira se falou tanto em cidadania como nas últimas décadas. O termo “cidadania” remete, em sua gênese, à experiência democrática grega (mais precisamente em Atenas), na qual o homem pode encontrar a sua emancipação nas cidades-Estado<sup>1</sup>, pois a condução dos assuntos públicos estava alicerçada na participação política dos cidadãos. Apesar de não existir uma essência única imanente ao conceito de cidadania, observa-se que a participação e a ação para criar o seu próprio destino são ideias inerentes ao conceito. Como, porém, ela se articula com o âmbito educacional?

Embora possamos reconhecer traços comuns no enfrentamento deste tema, julgamos incontornável a referência ao contexto no qual ela se dá. Em nosso caso, o Brasil. A História brasileira é marcada por escravidão, elitismo, exclusão, corrupção, ditadura e, durante os anos 70 e 80, no espírito da abertura que se anuncia, a cidadania também virou foco de diferentes instâncias sociais, como: partidos políticos, sindicatos, setores das igrejas, meios de comunicação e movimentos sociais.

Não obstante, “viralizou”, para usar um termo contemporâneo, com o processo de redemocratização da sociedade brasileira, em uma espécie de compensação ao período da ditadura – no qual, com o fechamento da esfera pública, a cidadania foi mutilada. A educação pública, durante esse período (décadas de 70 e 80), transforma-se em espaço de denúncia da opressão, da injustiça, da desigualdade, tomando partido dos excluídos da sociedade, dos oprimidos, para falar com Freire. “Fertilizou-se”, desse modo, a escola como um ambiente no qual é possível formar sujeitos “engajados” na luta pelos direitos dos cidadãos.

Nessa direção, referir-se a uma escola-cidadã ou ainda um aluno-cidadão é referir-se especificamente aos excluídos, oprimidos e desfavorecidos do âmbito político, social e cultural.

O que se percebe, em um olhar retrospectivo, é a ênfase na necessidade de “formar cidadãos”, algo que se agigantou nos espaços de educação formal, fazendo eco no presente, mas que parece perder força diante da visível descrença das novas gerações na participação e elaboração de projetos comuns/coletivos.

Neste estudo, de cunho bibliográfico, temos por objetivo analisar a relação entre educação e cidadania em obras referenciais de dois autores que fizeram/fazem parte deste movimento, são eles Paulo Freire e Dermeval Saviani. A proposta é, em uma análise teórico-crítica, encontrar complementariedades e divergências entre os dois, e problematizar a ambos a luz da compreensão arendtiana das relações entre educação e política.

Portanto, o estudo traz contribuições que permitem refletir sobre a relação existente entre educação e cidadania. Num primeiro momento, busca-se compreender esta re-

<sup>1</sup> O termo “não se refere ao que hoje entendemos por ‘cidade’, mas a um território agrícola composto por uma ou mais planícies camponesas [...] de modo geral podemos dizer que as cidades-Estado formavam associações de proprietários privados de terra [...] os conflitos internos [eram intensos e crescentes] não podiam ser resolvidos no âmbito das relações de linhagem [...] tinham que ser resolvidos comunitariamente, por mecanismos políticos, abertos ao conjunto dos proprietários.” (GUARINELLO, 2003, p. 32). Reside aqui, a origem mais remota da política, como instrumento de decisões coletivas e de resolução de conflitos.



lação, assumindo um estudo de *exploração parcial* de algumas obras de Paulo Freire e, posteriormente, de Dermeval Saviani, as quais estão inseridas em um período em que emerge a confiança associada à emergência das lutas sociais, e uma educação capaz de formar cidadãos conscientes de sua responsabilidade política e do seu comprometimento com a mudança social. Por fim, busca-se confrontar essas compreensões com as reflexões de Hannah Arendt, que propicia visitar alguns conceitos (cidadania, política, esfera pública, esfera privada...), de certo modo, clássicos, com as lentes do presente, reafirmando com propriedade a sua atualidade.

## 2. Educação e Cidadania: reflexões à luz de Paulo Freire

Paulo Freire (1921-1997) foi um dos mais célebres educadores brasileiros. Para muitos, ele é uma espécie de oráculo, fonte inspiradora, que guia os docentes para solucionar os problemas pedagógicos. Quando o objetivo é criticar a então chamada “pedagogia tradicional” e exaltar a sonhada “pedagogia crítica”, Freire é o referencial teórico por excelência. Também existem aqueles que o defendem e colocam em prática as ideias freireanas, sem nem mesmo saber que o fazem; outros o fazem por pura repetição do que ouviram, viram ou já vivenciaram em suas experiências acadêmicas ou profissionais, dito de outra maneira, temos a ideia de apropriação acrítica de um pensamento que se quer crítico.

Freire destacou-se, inicialmente, pelo método de alfabetizar adultos, reconhecendo como inerente ao pensamento pedagógico, sua determinação política, “[...] a educação não *vira* política por causa deste ou daquele educador. Ela é política” (FREIRE, 2013a, p. 108). A educação na perspectiva de Freire está para além do ensinar e aprender, a educação, é também, um instrumento de transformação social, de intervenção, de conscientização, de libertação (dos oprimidos), é um ato de coragem. Do mesmo modo, Freire (2013a, p. 61) acrescenta que, “[...] como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo”, ou seja, é especificamente humana e tem de interferir na realidade, logo, a educação, responsável pelo processo constante de criação do conhecimento e de busca da transformação-reinvenção da realidade pela ação-reflexão humana seria um processo político.

Na perspectiva freireana, a educação não se baseia apenas no conhecimento<sup>3</sup>, mas também, no ato político, como consequência, ensinar não é simplesmente transmitir conhecimento. A Pedagogia deve conscientizar, pois é a partir da educação que o homem é capaz de se transformar e transformar o mundo, libertando-se, desse modo, da opressão.

Assim, para Freire (2001, pp. 26-27) seria uma

[...] ingenuidade reduzir todo político ao pedagógico, assim como seria ingênuo fazer o contrário. Mas o que me parece impressionante e dialético, dinâmico, con-

2 “Minha presença de professor, que não pode passar despercebida dos alunos na classe e na escola, é uma presença em si política.” (FREIRE, 2013a, p. 96).

3 Em: *Algumas notas sobre humanização e suas implicações pedagógicas*, Freire (2003a, p. 79) afirma que “o conhecimento é um processo que implica na ação reflexão do homem sobre o mundo”, ou seja, o conhecimento, é sempre um processo, uma unidade entre ação e reflexão sobre o real.



traditório, e como, mesmo tendo domínios específicos, continua a haver a interpenetração do político no pedagógico e vice-versa.

Percebe-se que a relação entre política e educação acontece de modo simultâneo à educabilidade do agir político, pois a educação, segundo Freire (2001), traz em sua essência a política e o agir político. A prática pedagógica passa a ser uma ação política de troca de concretudes e de transformação, no livro *Pedagogia: diálogo e conflito*, elaborado em conjunto por Gadotti, Freire e Guimarães (2001, p. 25-26), a afirmativa de Gadotti é que seria “[...] impossível dissociar da tarefa pedagógica o político”, e Freire acrescenta que, “[...] o educador é político enquanto educador, e que o político é educador pelo próprio fato de ser político.”

Nessa direção, a relação entre política e educação requer do professor diálogo, reflexão, pesquisa, análise, indagação e, principalmente, a consciência de que o conhecimento se constrói a partir da realidade social. Freire (2013b), na obra *Pedagogia do Oprimido*, busca retratar a importância do professor em mostrar a realidade social para os alunos, demonstrando a condição de oprimido para, a partir disso, chegar ao que Freire denomina de conscientização. No momento em que o homem se conscientiza passa a se redescobrir como sujeito instaurador desse mundo, e a acreditar nas utopias, na transformação. Diante deste contexto, é importante destacar que,

[...] toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, uma função de seu caráter *diretivo*, objetivo, sonhos, utopias, ideias. Daí a sua *politicidade*, qualidade que tem a prática educativa de ser *política* de *não poder ser neutra*. (FREIRE, 2013a, p. 68).

Assim, a escola deve potencializar o engajamento político dos alunos, que pode se prolongar para outras esferas sociais. Com esse objetivo, a importância da escola recai, de modo diretivo, sobre a transformação social, como grifado na citação anterior. Do mesmo modo, é preciso coragem para enfrentar as “adversidades do dia a dia e as repentinas”, acreditar no poder de transformação presente em cada ser humano, principalmente dos “esfarrapados do mundo” (FREIRE, 2000, p. 23) e daqueles “demitidos da vida”.

A crítica de Freire (2013b) fundamenta-se, justamente, contra a concepção bancária da educação, a qual, segundo o autor, seria o instrumento da opressão. Essa relação entre educador-educandos se dá fundamentalmente por relações *narradoras e dissertadoras*. Por narrações, Freire (2013b, p. 79) refere-se à “narração de conteúdos, que, por isso mesmo, tendem a petrificar-se ou fazer-se algo quase morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade. Narração ou dissertação que implica um sujeito – o narrador – e objetos pacientes, ouvintes – os educandos.”

O fato de o educador, narrar, sempre narrar, é que ele é um agente indiscutível, cuja tarefa primordial é “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração (FREIRE, 2013b). Esses conteúdos são retalhos da realidade que está desconectada da totalidade em que se engendram e onde ganhariam significado. Para o autor, essa narração torna



a educação um ato de depositar, em que os educandos são os depósitos e o educador, o depositante. Nessa direção, o caráter “bancário” da educação faz com que o saber se torne uma doação para aqueles que julgam nada saber. “Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual [...] se encontra sempre no outro.” (FREIRE, 2013b, p. 81). Assim, o educador será sempre aquele que sabe, enquanto os educandos serão sempre aqueles que não sabem.

Freire (2013b) considera que a educação deve superar a visão bancária de educar, ou seja, a contradição entre educador-educando, daí que tal forma de educação implique a superação da contradição educador-educandos, de tal maneira que se façam ambos, simultaneamente educadores e educandos. Para deixar bem clara sua posição, o autor elabora 10 itens sobre a educação bancária, quais sejam:

- a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados;
- b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem;
- c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados;
- d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente;
- e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados;
- f) o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos, os que seguem a prescrição;
- g) o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador;
- h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele;
- i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele;
- h) o educador, finalmente, é o sujeito do processo: os educandos, meros objetos. (FREIRE, 2013b, p. 82).

Para Freire (2013b), à medida em que a educação bancária anula o poder criativo e crítico dos alunos ela apenas satisfaz os interesses dos opressores, para quem é fundamental que os indivíduos se acomodem e não passem a transformar o mundo. Deve-se transformar a mentalidade dos oprimidos e não a realidade na qual estão inseridos. A partir da análise da educação bancária, o autor apresenta a concepção problematizadora e libertadora da educação, com o objetivo de mostrar a contradição presente na educação bancária e engajar os homens na busca pela sua libertação.

Nesse sentido, a educação libertadora, problematizadora, não possui o ato de depositar, ou de simplesmente narrar, transferir ou transmitir conhecimentos aos educandos, tomados como meros ouvintes, mas sim constitui-se num ato cognoscente:

Como situação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscentes, educador de um lado, educandos, de outro, [...] [exigindo] a superação da contradição educador-educando. (FREIRE, 2013b, p. 94).

O antagonismo entre as duas concepções é que uma, a bancária, serve para dominar, enquanto a outra, a problematizadora, serve para libertar. Enquanto a primeira sustenta



a contradição entre professor-aluno, a segunda supera essa relação. Freire (2013b) reitera que a concepção bancária necessita negar a dialogicidade para manter a contradição, mantendo a antialogicidade. Para realizar a superação, a educação problematizadora considera a dialogicidade como essência da educação. Segundo Boufleuer (1991, p. 34),

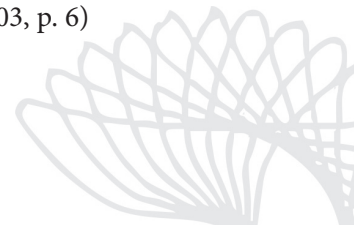
A pedagogia da libertação busca fazer com que o oprimido se dê conta dessa sua ‘aderência’ ao opressor e se conscientize como pessoa e como classe oprimida. A verdadeira libertação não pode ser confundida com uma pseudo-libertação individual. Ela deve nascer da superação da contradição responsável pela desumanização: a existência de opressores e oprimidos. Será, necessariamente, uma tarefa coletiva.

Nesse sentido, a coletividade é o alicerce para a construção dos saberes, que ultrapassam as fronteiras do conhecimento presentes em cada componente curricular. O diálogo torna possível a humanização do homem e também do mundo. É a partir do diálogo que o homem manifesta a sua prática da liberdade, condição de humanização. A educação problematizadora, portanto, passa a despertar uma visão mais dialética do contexto social e, principalmente, se contrapõe a qualquer sistema desumano, uma vez que a ação educativa está voltada à constituição de homens livres, democráticos, de consciência crítica, para que possam participar da História.

Em seu escrito *Educação e Esperança*, Freire (2003b, p. 52) ressalta que “seria uma agressiva contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, o ser humano não se inserisse num permanente processo de esperançosa busca. Esse processo é a educação.” Logo, cabe à educação a busca pela esperança de se alcançar o que é buscado, isto é, a educação como processo de constante ação-reflexão para transformar a realidade seria um constante processo pela busca esperançosa. Buscar o quê? Primeiramente, a transformação da realidade por meio da ação-reflexão, que criaria o conhecimento como processo social, tudo realizado a partir de um ser consciente de estar inacabado. Freire (2003b, p. 53) destaca que “a conscientização, como a educação, é um processo específico e exclusivamente humano”, convergindo com a ideia de Freire (2013a) na Pedagogia da Autonomia, em que a educação é uma forma de intervir no mundo, na realidade, combinando, assim, com a ideia de ação-reflexão e transformação do mundo.

A educação é classificada, nas compreensões de Paulo Freire, como um método de ação transformadora, cuja preocupação maior é a constante libertação dos humanos, como práxis política. Concretizar-se-ia a partir da transformação estrutural, em que os humanos tomariam consciência e seriam modificados e libertos. No ensaio *Algumas notas sobre conscientização*, Freire (2003c, p. 118) reitera que “não é a educação que forma a sociedade de uma certa maneira, mas a sociedade que, formando-se [...], constitui a educação de acordo com os valores que a norteiam.” Assim, a educação não forma a sociedade, mas a sociedade que assegura e forma a educação.

Para Gadotti (2003), a sociedade dos oprimidos, a mudança para uma sociedade de iguais e o papel conscientizador da educação nesse processo de mudança é a preocupação principal de Paulo Freire. Assim, a sua preocupação é mudar a sociedade, transformando-a em uma sociedade de iguais. A educação, para Freire, seria uma educação política, isto é, um agir sobre a realidade, uma conscientização. Em Gadotti (2003, p. 6)



encontra-se que “depois de Paulo Freire ninguém mais pode ignorar que a educação é sempre um ato político. Ela sempre foi política. Ela sempre esteve a serviço das classes dominantes. Este é um princípio de que parte Paulo Freire [...]” Logo, a educação não é qualquer ato, qualquer conscientização, mas sempre um ato político, ou seja, uma educação que decide e responsabiliza social e politicamente.

Nessa direção, para Severino (2003, p. 7), a educação proposta por Freire leva em consideração que

[...] a aprendizagem da leitura e a alfabetização são atos de educação e educação é um ato fundamentalmente político. Paulo Freire reafirma a necessidade de que educadores e educandos se posicionem criticamente ao vivenciarem a educação, superando as posturas ingênuas ou ‘astutas’, negando de vez a pretensa neutralidade da educação. Projeto comum e tarefa solidária de educandos e educadores, a educação deve ser vivenciada como uma prática concreta de libertação e de construção da história.

Nesse sentido, alunos e professores têm a necessidade de se posicionar criticamente ao experienciarem a educação, a fim de superar a sua neutralidade, tendo assim uma prática de libertação e constituição da própria História. É a partir do método de Paulo Freire de “conscientizar” e “politizar” que os oprimidos podem e devem agir com o intuito de transformar, modificar e alterar a sociedade e suas estruturas à prática considerada libertadora de transformação da realidade social, uma educação que, por todas essas características, estaria voltada à cidadania.

Após as reflexões freireanas sobre a educação, inicia-se, neste segundo momento, os estudos das obras de Dermeval Saviani, não obstante, com o intuito de compreender as relações entre educação e cidadania.

### 3. Educação e Cidadania na concepção de Dermeval Saviani

Na obra *Educação e Democracia*, Saviani (2009) aborda os caminhos da educação brasileira, defendendo a ideia de que a escola deve incitar os alunos a transformar a sua realidade, a fim de despertar neles o senso crítico, a conscientização, e mostrar que a realidade social é constituída nas relações de poder.

Para Saviani (2009), a sociedade é fundamental na formação da escola, pois a educação é voltada à prática social com vistas a transformar a sua estrutura, assumindo uma postura crítico-revolucionária, superando as teorias não críticas e crítico-reprodutivistas. Na obra *Escola e democracia*, o autor apresenta as diferentes teorias pedagógicas com o objetivo de discutir os conceitos de democracia e política.

Nesse sentido, para Saviani (2009), a *Escola Nova* (década de 30) pregou uma falsa democracia<sup>4</sup> na construção de uma escola pública. A Escola Nova usou como máscara o argumento da democracia em sala de aula, porém, Saviani (2009, p. 42) reitera que:

4 Em um artigo intitulado *Escola e democracia ou a teoria da curvatura da vara*, Saviani (2013, p. 23) afirma que: “Quando mais se falou em democracia no interior da escola, menos democrática foi a escola; e de como, quando menos se falou em democracia, mais a escola esteve articulada com a construção de uma ordem democrática.”





A Escola Nova buscou considerar o ensino como um processo de pesquisa daí porque ela se assenta no pressuposto de que os assuntos de que trata o ensino são problemas, isto é, são assuntos desconhecidos não apenas pelo aluno, como também pelo professor. Diferente disso, o ensino tradicional propunha-se a transmitir os conhecimentos obtidos pela ciência, portanto, já compreendidos, sistematizados e incorporados ao acervo cultural da humanidade.

Não obstante, afirma Saviani (2009), a escola não pode ser pensada como algo externo ao contexto histórico-social, tampouco ela pode ser compensatória dos problemas e responsabilidades sociais.

[...] a própria montagem do aparelho escolar estava aí a serviço da participação democrática, embora no interior da escola não se falasse muito em democracia, embora no interior da escola nós tivéssemos aqueles professores que assumiam, não abdicavam, não abriam mão da sua autoridade, e usavam essa autoridade para fazer com que os alunos ascendessem a um nível elevado de assimilação da cultura da humanidade. (SAVIANI, 2009, p. 29).

Considerando que as necessidades humanas é que passam a determinar os objetivos da educação, para Saviani (2004), o currículo escolar deve estar voltado a essas necessidades. Nesse sentido, Saviani (2009) atribui à escola a função de promover o homem e, nessa perspectiva, propõe melhorias profundas na formação docente e no ensino discente. E, assim, desenvolveu um método de ensino para as escolas brasileiras no qual a apropriação do conhecimento historicamente acumulado é o ápice. Para Saviani (2004, p. 51), a educação tem por finalidade “ordenar e sistematizar as relações homem-meio para criar as condições ótimas de desenvolvimento das novas gerações [...]. Portanto, [...] a sua finalidade, é o próprio homem, quer dizer, a sua promoção.” Essa promoção significa tornar o homem cada vez mais capaz de (re)conhecer a sua situação e lugar na sociedade a fim de conseguir intervir nela.

É necessário, segundo Saviani (2004), que os objetivos da educação estejam claros e precisos, a fim de educar para que os homens sobrevivam, se comuniquem e se transformem. Não obstante, o autor destaca que a função social e política da escola reside na sua função de socialização do conhecimento<sup>5</sup>. A ideia central do autor é de que “realizando-se na especificidade que lhe é própria que a educação cumpre sua função política” (SAVIANI, 2009, p. 88), a qual difere da compreensão freireana. Desse modo, o autor destaca que a socialização do conhecimento não corresponde ao conhecimento que está compartimentado em disciplinas, que é simplesmente transmitido, fragmentado e sem relação com a prática social, mas aquele adquirido pelo estudante no sentido de que ele assimile conhecimentos que possibilitem a compreensão crítica e histórica da realidade.

Saviani (1992) sugere que se priorizem os conteúdos para lutar contra a farsa da escola, os quais devem apontar para uma pedagogia revolucionária, isto é, da transformação, pois se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer seus interesses porque ficam desarmados contra os dominadores,

<sup>5</sup> Libâneo (2012) considera que a escola que sobrou para os pobres prioriza as aprendizagens mínimas para a sobrevivência em detrimento do direito ao conhecimento.



que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. As obras de Dermeval Saviani derivam de uma concepção que articula educação e sociedade e parte da consideração de que a sociedade em que se vive é dividida em classes que possuem interesses opostos<sup>6</sup>.

Desse modo, a educação se torna instrumento de luta de classes, partindo da crítica à ideologia dominante, isto é, trata-se de “desarticular dos interesses dominantes aqueles interesses que estão articulados em torno deles, mas não são inerentes à ideologia dominante, e rearticulá-los em torno dos interesses populares, dando-lhes a consistência, a coesão e a coerência de uma concepção de mundo.” (SAVIANI, 2009, p. 3). Isso significa que sem a formação da consciência de classe (dominados) não existe organização alguma e, sem organização, não há possibilidade de transformação da sociedade.

Nesse sentido, é afirmando que a educação deve estar a serviço da mobilização coletiva e da transformação radical da sociedade que o autor tem colaborado para a formação de novas gerações de pesquisadores marxistas. Assim, Saviani e Duarte (2012, pp. 1-2) uniram-se na obra *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*, cuja ideia central defende que “a luta pela escola pública coincide com a luta pelo socialismo.”

Saviani e Duarte (2012) buscam elucidar a contradição existente entre a especificidade do trabalho educativo na escola, no que se refere à socialização do conhecimento em suas formas, além da apropriação privada do conhecimento, como parte que constituiu os meios de produção que, sob a égide do capital, não podem ser socializados. Logo, a educação escolar se vê em meio a um movimento contraditório que, por um lado, identificando-se com os interesses dominantes, demanda à escola a realização de quase todas as funções. Por outro lado, tal movimento pode tomar outra direção, como “[...] da luta pela efetivação da especificidade da escola, fazendo do trabalho de socialização do conhecimento o eixo central de tudo o que se realiza no interior dessa instituição.” (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 3).

Desse modo, converge com a ideia contida na obra *Escola e democracia*, em que Saviani (2013) defende o conhecimento sistematizado como uma forma para que se compreenda a realidade, possibilitando, assim, às classes subalternas, condições plenas de defesa em relação aos dominantes. A partir do projeto escolanovista, Saviani (2009) considera que houve a desvalorização dos conteúdos, pois a escolha se dava a partir dos alunos, pelos métodos de pesquisa, esvaziando, assim, a escola do conhecimento sistematizado.

No entender do autor, é com e por meio dos conteúdos que convergem para o conhecimento que o dominado terá condições de se transpor ao dominante. Por essa razão percebe-se aqui a crítica do autor, pois os conteúdos não podem ser determinados pelos alunos, e sim, devem ter o objetivo de transmitir os conhecimentos clássicos exteriorizados por meio da história dos homens no tempo. A educação escolar defendida por Saviani (2009) deve estar pautada nos conhecimentos que transcendem ao tempo. É esse saber sistematizado que deve ser apropriado a fim de humanizar o cidadão e oportunizar a cada um atingir o *nível mais alto das funções superiores, o qual*

<sup>6</sup> Partindo do mesmo referencial, Frigotto afirma que a escola “[...] enquanto desenvolve condições sociais e políticas que articulam os interesses hegemônicos das classes é, então, um local de luta e disputa. A questão da escola, na sociedade capitalista, é fundamentalmente uma questão de luta pelo saber e da articulação desse saber com os interesses de classe.” (FRIGOTTO, 1984, p. 161, grifo nosso).



é considerado um conhecimento clássico<sup>7</sup>, isto é, aquele que passa a formar a concepção de mundo de cada indivíduo.

Sobre o conhecimento clássico, Saviani (1992, p. 21) considera que o clássico “[...] não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. Pode, pois, constituir-se num critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico.” Assim, a educação não deve apenas satisfazer as necessidades dos alunos, mas radicalizá-las, produzindo neles necessidades superiores, superando os limites da cotidianidade alienada.

Paulo Freire e Dermeval Saviani, em tempos sombrios da História (principalmente a brasileira) apresentam novas propostas pedagógicas e educacionais que saem do modismo inaugurado pela Escola Nova e, ao mesmo tempo, questionam as teses pedagógicas tidas como conservadoras, apresentando à sociedade teorias críticas da educação, fundamentadas em diferentes “doses” no materialismo histórico-dialético.

Pode-se concluir, ainda, que ambos os pensadores têm enormes influências no pensamento social, político e pedagógico brasileiro, pois buscaram transformar a sociedade, a partir das lutas sociais dos dominados, numa sociedade igualitária e justa a partir do compromisso político, dos sonhos e lutas que foram entregues e travados na educação<sup>8</sup>. Desse modo, o discurso educação-cidadania aparece nas “entrelinhas” de ambos os autores, nas quais os “oprimidos/dominados” clamam e exigem os benefícios políticos e sociais dos quais estão excluídos. Nada melhor, portanto, do que transformar a escola num ambiente destinado à *transformação cidadã*, compreendida como um momento de luta contra a desigualdade e a miséria social ou econômica.

Por fim, apresentam-se as convergências e divergências entre o pensamento de Freire, Saviani e Arendt, a fim de ressaltar os diferentes modos como o compromisso da educação com as novas gerações pode se expressar. Para Freire e Saviani, a educação é incluída como um instrumento que está a serviço da *conscientização*, ou para ser mais fiel à realidade da situação, como um modo de enfrentar os problemas da sociedade, colocando-se ao lado dos excluídos, oprimidos, etc. Espera-se que o esforço realizado até o momento possibilite compreender, sem ser exaustivo no trato com as obras, as aproximações e “distanciamentos” entre os pensadores e pensamentos. Considera-se, ainda, que a posição de Freire e Saviani estão sustentadas por uma ontologia, diferente de Arendt, inserida na virada linguística<sup>9</sup>.

7 Em um artigo dedicado a Dermeval Saviani, Batista e Lima (2013, p. 211) consideram que o clássico para Saviani “existe para transpor o conceito de antigo e de moderno, contrapõe-se à ideia de que o novo sobrepõe-se ao antigo, ou vice versa, pois não é algo que está evoluindo, pode ser acrescentado, mas não diminuído por tempo.”

8 Paulo Freire e Dermeval Saviani desenvolvem boa parte de suas ideias em oposição à ditadura, em meio à repressão, censura e controle constantes, algo que seguramente interferiu na radicalização de suas posições.

9 *Virada linguística* ou ainda, giro linguístico (espanhol), serve para remeter a diferentes teorias que giram em torno da hipótese básica de centrar o objeto da análise social e cultural na linguagem como a sede onde se constituem e se articulam os significados. Palamidessi (1998) identifica três tradições de estudo dentro da filosofia da linguagem: 1) a francesa com Saussure, vindo até Foucault, Deleuze e Derrida; 2) a alemã iniciada com Heidegger e Gadamer, vindo até Apel; e 3) a anglo-saxã iniciada com Wittgenstein, Austin e Ryle e atualmente com Bernstein e Rorty.



#### 4. O impasse na relação entre Educação e Cidadania: reflexões à luz de Hannah Arendt

Para que a cidadania possa ser exercida é necessário que os alunos, quando adultos, já educados, tenham a garantia de um espaço público (espaço da visibilidade, pluralidade, igualdade e liberdade) para vivenciar a prática do debate, da palavra, e da ação com vistas ao bem comum.

Enquanto Freire e Saviani consideram a possibilidade de transformar o social a partir da escola, dos alunos (cidadãos), Arendt, diante da experiência de *Little Rock*<sup>10</sup>, considera que as crianças não deveriam ser expostas a situações de luta pela efetivação da igualdade constitucional, a qual deveria ser resolvida e travada politicamente entre os adultos. A manifestação de Arendt não é contra a criação de políticas de integração, mas a delegação feita às crianças para solucionar uma questão a ser discutida e solucionada entre e pelos adultos<sup>11</sup>.

O espaço de solução dos problemas e questões sociais é a esfera pública, um espaço de liberdade. As crianças, contudo, ainda não podem exercer a sua liberdade na esfera pública, sendo livres apenas pelo nascimento, necessitando da proteção do âmbito privado para que não sejam expostas aos problemas do domínio público. Assim, o fato de serem crianças e em fase de crescimento, elas precisam do resguardo, pois não estão prontas para fazer parte do âmbito público, onde tudo está sujeito a se tornar visível.

Para Arendt (2013), a tentativa de estabelecer mudanças políticas por meio da educação, cujas ideias são defendidas por Freire e Saviani, pode ter consequências nefastas. Tornar o âmbito educacional um meio para fins políticos instrumentaliza a educação, pois pressupõe que as escolhas possam ser antecipadas, garantindo a previsibilidade das ações. Sobre isso a autora assim se manifesta:

O papel desempenhado pela educação em todas as utopias políticas, a partir dos tempos antigos, mostra o quanto parece natural iniciar um novo mundo com aqueles que são por nascimento e por natureza novos. No que toca à política, isso implica obviamente um grave equívoco: ao invés de juntar-se aos seus iguais, assumindo o esforço de persuasão e correndo o risco do fracasso, há a intervenção ditatorial, baseada na absoluta superioridade do adulto, e a tentativa de produzir o novo como um *fait accompli*, isto é, como se o novo já existisse. [...] a crença de que se deve começar das crianças se se quer produzir novas condições permaneceu sendo principalmente o monopólio dos movimentos revolucionários de feição tirânico que, ao chegarem ao poder, subtraem as crianças a seus pais<sup>12</sup> e simplesmente as doutrina. *A educação não pode desempenhar papel nenhum*

10 Trata-se de uma análise crítica sobre a tentativa de integração racial na capital do Estado de Arkansas (USA), onde o Estado tentou impor por meio das escolas, uma integração, porém, sem rever as leis que eram, em princípio, o sustentáculo do racismo. O resultado não poderia ter sido outro – a humilhação de crianças negras à rejeição branca.

11 “A política baseia-se no facto da pluralidade humana. Deus criou o *homem*, mas os *homens* são um *produto humano e terreno*, o *produto da natureza humana*. [...] O que é política? [...] para a totalidade do pensamento científico, existe somente o *homem* – na *Biologia*, ou na *Psicologia*, do mesmo modo que na *Filosofia* e na *Teologia*, e justamente do mesmo modo na *Zoologia* existe apenas o *leão*. Só os *leões* se poderiam preocupar com os *leões*.” (ARENDR, 2007, p. 83).

12 A crítica se dirigia principalmente à proposta de educação soviética, porém, atualmente as crianças estão sendo tiradas dos pais pela dinâmica competitiva do mercado de trabalho, e desde os seus primeiros meses de vida são colocadas em escolas de turno integral. Caberia aqui a mesma crítica?



*na política, pois na política lidamos com aqueles que já estão educados.* (ARENDRT, 2013, p. 225, grifo nosso).

O fragmento supracitado é paradigmático para se compreender a distinção entre educação e política<sup>13</sup>. Para Arendt (2013), a política é o campo onde os homens estão entre iguais, com diferentes opiniões e ausência de hierarquias, e tomam decisões coletivas diante dos problemas públicos. É a esfera da liberdade<sup>14</sup> pública, isto é, da isonomia<sup>15</sup>, onde a princípio, todos possuem direitos iguais à atividade política, além de partilharem as mesmas responsabilidades pelo mundo comum, preservando-o ou fazendo as mudanças necessárias. Não perceber essa relação pode impedir os adultos da atividade política, uma vez que quem tem essa pretensão quer privá-los de agirem “livremente” no espaço de iguais, no espaço de discussão em que os humanos se reúnem para lidar com assuntos de interesse comum (GARCIA; FENSTERSEIFER, 2011).

Assim, enquanto no âmbito público o homem está entre os iguais, na educação

[...] a relação pedagógica se caracteriza por desigualdade entre os alunos e professores – baseada não somente nos conhecimentos desiguais, mas também, na responsabilidade desigual, seja frente ao próprio processo educativo, seja em relação ao mundo. (ALMEIDA, 2011, p. 38).

Assim, na perspectiva arendtiana, como poderia haver uma ação política em uma situação assimétrica? Coisa diferente é afirmar que a ação pedagógica decorre de uma deliberação política: educar/ensinar as crianças.

O que se pode notar aqui é a divergência entre as propostas de Freire e Saviani, que defendem a transformação social a partir da escola, enquanto que para Arendt, pelo fato da responsabilidade ser desigual na escola, os jovens não assumem, nesse local, a responsabilidade pelo mundo, ou seja, não exercem o seu papel de cidadãos na escola. A escola transmite conhecimentos e cultiva princípios que vão *favorecer a futura* participação dos alunos na esfera pública, mas sem um vetor pré-definido<sup>16</sup>.

Por essa razão, Arendt (2013, p. 225) afirma que “a palavra *educação* soa mal em política” e educar na política só pode significar a pretensão de “agir como guardião na tentativa de impedir a atividade política.” A educação, embora tenha um compromisso com o mundo, e ainda que busque a possibilidade de uma futura participação nos assuntos públicos, “não é o espaço da própria ação política.” (ALMEIDA, 2011, p. 93).

13 Reconhecer a distinção entre educação e política leva a reconhecer, também, que esses âmbitos “jamais foram totalmente indiferentes entre si; que a extensão maior ou menor das liberdades exercidas na esfera dos assuntos mais específicos da educação sempre dependeu da boa vontade e do consentimento do corpo político.” (GARCIA; FENSTERSEIFER, 2011, pp. 20-21).

14 A liberdade é “como um dom supremo que somente o homem, dentre todas as criaturas terrenas, parece ter recebido, e cujos sinais e vestígios podemos encontrar em quase todas as suas atividades, mas que, não obstante, só se desenvolve com plenitude onde a ação tiver criado seu próprio espaço concreto onde possa, por assim dizer, sair do seu esconderijo e fazer sua aparição.” (ARENDRT, 2013, p. 218).

15 Ver Arendt (2004, pp. 48-49).

16 O sugestionamento deste vetor, vastamente presente nos discursos de “transformação da sociedade”, comprometeria a ideia de liberdade inerente a política, pois impediria a deliberação dos novos atores, cabendo a eles, no máximo, atualizar uma potencialidade já posta.



*Assim, a educação*<sup>17</sup> deve apresentar aos alunos o mundo como *é*<sup>18</sup> e não como *deveria ser*<sup>19</sup>, o que supõe que os educadores saibam como ele é, não do ponto de vista individual, mas da objetividade construída nas comunidades de saber, do qual são representantes. Apesar de representar o mundo em certo sentido, a escola não é o mundo e nem pode ter pretensões de sê-lo. Ela é uma ponte entre o passado e o futuro das novas gerações, “que é o presente dos adultos, e pelo qual estes são responsáveis.” (FENSTERSEIFER, 2005, p. 157).

Num mundo que se encontra extremamente instável, onde cada um quer antes de tudo sobreviver, pois ninguém garante que ele não possa ser substituído por outro a qualquer momento, qualquer responsabilidade que não esteja ligada ao bem-estar individual é tomada como uma exigência inaceitável. Pode-se considerar, ainda, as poucas possibilidades de participação política e as raras oportunidades de se tornar visível em espaços comuns, a fim de “buscar a felicidade” para que, de fato, a ação do cidadão possa fazer diferença.

No livro *Sobre a revolução*, Arendt (2011, p. 173) chama a atenção para o interesse dos franceses, e também dos estadunidenses, em participar da esfera pública, pois ambos sabiam que “não poderiam ser totalmente ‘felizes’ se sua felicidade se situasse [...] apenas na vida privada.” Concordavam, ainda, que a esfera pública consistia na participação em todas as atividades ligadas às questões públicas, o que lhes proporcionava “[...] um sentimento de felicidade que não iriam encontrar em nenhum outro lugar” e ainda, “iam às assembleias de suas cidades [...] acima de tudo porque gostavam de discutir, de deliberar e de tomar decisões.” (ARENDRT, 2011, p. 163).

Na medida em que essa busca pela felicidade não teve seu caráter público claramente definido, ela passou a funcionar desde o início como uma forma de confusão entre a felicidade pública e bem-estar privado, entre direitos privados e felicidade pública, e ainda entre a busca pelo bem-estar e ser participante nos assuntos públicos. A busca pela felicidade logo se desfez e se passou a transferir “a liberdade pública para a liberdade civil, a participação nos assuntos públicos em favor da felicidade pública para a garantia de que a busca pela felicidade privada seria protegida e incentivada pelo poder público.” (ARENDRT, 2011, p. 181).

Durante muito tempo (pelo menos na vertente pedagógica Progressista), como se retratou nas análises de Freire e Saviani, todos estavam encantados com a ideia de que a educação, sendo na sua essência “política” e a escola palco de “luta de classes”, seria papel do professor transformar o espaço escolar em espaço de “conscientização”, os conteúdos em crítica da dominação e a avaliação como arma política contra a “ideologia dominante” (BRAYNER, 2008). Nessa direção, para Arendt (2011), a ideia de uma educação

17 Em *A crise na educação*, Arendt explica que a esfera educacional não é parte nem da vida privada, nem da vida pública, mas constitui uma espécie de esfera intermediária. A escola é “a instituição que interpomos entre o domínio privado do lar e o mundo, com o fito de fazer com que seja possível a transição, de alguma forma, da família para o mundo.” (ARENDRT, 2013, p. 238).

18 Com todas as potencialidades, mesmo que virtuais, mas já deslumbradas pelos adultos e suas legislações.

19 “[...] a função da escola é ensinar às crianças o mundo como ele é, e não instruí-las na arte de viver. Dado que o mundo é velho, sempre mais que elas mesmas, a aprendizagem volta-se inevitavelmente para o passado, não importa o quanto a vida seja transcorrida no presente.” (ARENDRT, 2013, p. 246).



para a cidadania pode ter consequências drásticas, como, por exemplo, o doutrinamento político-ideológico das crianças e ainda a intervenção arbitrária da sociedade.

Ademais, na realidade brasileira, Brayner (2008, p. 35) chama a atenção para o fato de que tal ideia desempenhou um importante papel nas doutrinas político-pedagógicas de esquerda, e aponta que no cenário pedagógico brasileiro a expressão “cidadania”, aparece como uma “expressão xamânica de apelo encantatório”, como se essa palavra pudesse agora resolver as apostas sociais e políticas que não tiveram ênfase durante algumas décadas. Desse modo, educar para essas correntes, geralmente adquiria

[...] o sentido de uma formação da consciência (e não é por acaso que a expressão freireana *conscientização* tenha obtido tanto sucesso entre nós e, muitas vezes, erroneamente entendida como *politização*), visando o objetivo último de transformação das relações sociais. (BRAYNER, 2008, p. 36).

Sendo assim, “[...] a consciência pedagógica coincidia com consciência histórica e, ambas, com consciência utópica” (BRAYNER, 2008, p. 36), na compreensão de Arendt, é arriscada toda ação educativa que propõe formar para a consciência ou ainda para a emancipação. Tais noções carregam um denso conteúdo ético-político-ideológico e o que acaba ocorrendo, frequentemente, é a transformação da educação em instrumento de alguns grupos ou movimentos.

O problema na relação entre a educação e cidadania<sup>20</sup>, observado por Brayner (2008, p. 44), é “quando a educação se transforma em mero epifenômeno da luta de classes e da política em geral.” Desse modo, divergindo do pensamento de Freire e Saviani, Arendt diria que não se pode, e nem seria desejável, determinar as ações dos jovens por meio da educação, nem buscar fornecer diretrizes para a futura ação política<sup>21</sup>.

Nesse projeto de “educar para a cidadania”, destaca-se a instituição escolar, incumbida de assumir a responsabilidade de “transformar a sociedade” (por meio da produção de cidadãos) que, segundo Fensterseifer (2005, p. 157), é uma “[...] postura de grande apelo na sociedade brasileira contemporânea.” Ao assumir mais essa tarefa, a instituição escolar promete o que não pode cumprir. Não se pode atribuir à educação uma função “demiúrgica”, como comenta Brayner (2008, p. 50) a partir de Arendt:

A escola não produz o cidadão. A escola não ‘produz’ nada! O ‘produto’ final da escola não é algo que podemos identificar como dotado de características que, desde o início, seguiria um plano de execução ou de manufatura e que chegaria a uma terminalidade chamada, por exemplo ‘cidadão’<sup>22</sup>.

20 A cidadania aparece aqui como um dos principais direitos que devem ser propiciados à comunidade a partir da política, seus problemas não podem ser resolvidos em sala de aula, espaço onde a relação ocorre de forma vertical e também hierárquica entre professor-aluno.

21 Obviamente desde que esta tivesse garantida pelas concessões constitucionais democráticas.

22 “Cidadão é, verdadeiramente, o que participa na vida política, através de funções deliberativas ou judiciais. [...] os cidadãos livres e iguais [...] deveriam constituir o grupo predominante na vida política.” (ARISTÓTELES, 2007, pp. 19-20).



Para Arendt (2013, p. 242), a educação deve possuir uma dimensão conservadora<sup>23</sup>,

[...] em política, a atitude conservadora – que aceita o mundo [...] como ele é, procurando somente preservar o *status quo* – só pode levar à destruição. E isto porque o mundo está irrevogavelmente condenado à ação destrutiva do tempo, a menos que os humanos estejam determinados a intervir, a alterar, a criar o novo.

Se na política uma atitude conservadora pudesse impedir a renovação constante do próprio mundo, visto que este é feito por mortais e, como tal se desgastasse e pudesse vir a ser mortal como seus habitantes, na educação é condição indispensável para preservar e introduzir as futuras gerações em um mundo velho. E, ainda, por mais revolucionários que os professores possam ser em suas ações, “[...] é sempre do ponto de vista da geração seguinte, obsoleto e rente à destruição.” (ARENDDT, 2013, p. 243).

Nesse sentido, a esperança “reside [...] na novidade que cada nova geração traz consigo” (ARENDDT, 2013, p. 243) e, uma educação que pretende *fabricar* comportamentos políticos estaria justamente aniquilando este potencial. Logo, a preocupação deve estar em preservar essa potencialidade inovadora que vem ao mundo pela natalidade. Segundo a autora, todas as intenções educacionais consideradas *emancipatórias e conscientizadoras* são uma intervenção ilegítima que inibe a liberdade das novas gerações, pois:

[...] mesmo às crianças que se quer educar para que sejam cidadãos de um amanhã utópico é negado, de fato, seu próprio papel futuro no organismo político, pois, do ponto de vista dos mais novos, o que quer que o adulto possa propor de novo é necessariamente mais velho do que eles mesmos. Pertence à própria natureza da condição humana o fato de que cada geração se transforma em um mundo antigo, de tal modo que preparar uma nova geração para um mundo novo só pode significar o desejo de arrancar das mãos dos recém-chegados sua própria oportunidade face ao novo. (ARENDDT, 2013, pp. 225-226).

Nesse sentido, propõe-se uma redefinição da tarefa escolar que possa proporcionar às novas e futuras gerações a possibilidade de aparecer no espaço público. Ao invés de se apostar na “formação do cidadão” (projeto acabado), poderiam ser incluídos ainda, no projeto educacional (inacabado), elementos que ultrapassam o ler, escrever e contar, incorporando as capacidades de: falar, pensar e julgar, algo que proporcionasse, a cada um, por meio da palavra e da ação, a visibilidade (quando adultos) no espaço da igualdade (público).

23 “A fim de evitar mal entendidos: parece-me que o conservadorismo, no sentido de conservação, faz parte da essência da atividade educacional, cuja tarefa é sempre abrigar e proteger alguma coisa – a criança contra o mundo, o mundo contra a criança, o novo contra o velho, o velho contra o novo. Mesmo a responsabilidade ampla pelo mundo que é aí assumida implica, é claro, em uma atitude conservadora.” (ARENDDT, 2013, p. 242).





Não obstante, a educação deve oferecer competências<sup>24</sup>, pré-requisitos e os alicerces necessários à “visibilidade dos indivíduos no espaço público comum”, referentes “à participação nos debates que decidem suas vidas.” (BRAYNER, 2008, pp. 23-24). No mesmo sentido, a escola republicana poderia contribuir para que os indivíduos consigam constituir a sua opinião singular frente ao mundo, fornecendo competências mínimas para que os jovens possam futuramente interessar-se e participar das decisões públicas. Para o autor, portanto, trata-se de competências que podem fazer com que a escola seja um lugar privilegiado de ressarcimento da “dívida política”. Não de “realização do socialismo”, do “desvelamento da ilusão ideológica”, da “passagem da consciência ingênua para a crítica”, cujos resultados pedagógicos, sociais e políticos nunca foram os desejados. O indivíduo precisa, pois, ser republicanamente mais modesto.

Seria uma escola onde o *falar*<sup>25</sup>, o *pensar* e o *julgar* permitiriam a cada indivíduo, aparecer no espaço público com palavras e responsabilidades de ação (percebe-se aqui, semelhanças com as concepções de Freire). Na compreensão diacrônica entre a relação educação e cidadania, Brayner (2008, pp. 118-119) afirma que:

[...] embora a cidadania não dependa exclusivamente da educação e nenhuma garantia possa ser fornecida neste sentido (já que o ‘cidadão’ não preexiste à sua aparição na Cidade), o cidadão seria algo que viria depois, ulterior a um tempo de entrada no mundo (natalidade) e para o que a educação poderia auxiliar.

O alerta de Arendt, portanto, de que a educação nunca deve cercar a espontaneidade<sup>26</sup> – seja na instrumentalização político-ideológico ou ainda na submissão às exigências do mercado – permanece atualíssimo. Sabe-se que no Brasil, respeitadas as exceções, a construção da cidadania sempre partiu de “cima para baixo”, prevalecendo os ideais da elite brasileira, frente a isso, os esforços de Freire e de Saviani, como antes deles os idealizadores da Escola Nova, carregam um potencial subversivo de extrema relevância, mas, como destacamos aqui, comprometidos com uma racionalidade instrumental no que tange as relações entre a educação e a política.

Na visão de Hannah Arendt, educar para a cidadania pode ter consequências drásticas, como, por exemplo, o doutrinação político-ideológico das crianças e, ainda, a intervenção arbitrária da sociedade. Pode, ainda, ser uma forma de lhes negar o futuro papel no corpo político, pois, querer preparar uma geração (crianças e alunos) para um amanhã utópico, é recusar a própria possibilidade de inovação que está contida em cada

24 “Tais competências (que só fazem sentido na relação com o Outro) se situariam, em primeiro lugar, numa relação com o mundo da cultura, que permitiria entender as diferentes sensibilidades, concepções, entendimentos que ao longo das gerações constituíram um *mundo comum*. Em segundo lugar, uma competência que franqueie o acesso a uma intersubjetividade responsável entre interlocutores dispostos a participar do debate público. Em terceiro lugar, uma competência que permita a compreensão e a inserção qualificada num mundo de vertiginosos avanços e mudanças tecnológicas. E, por último, uma competência capaz de interrogar os próprios fundamentos de nossas certezas sociais.” (BRAYNER, 2008, p. 111, grifo nosso).

25 Refere-se à competência linguística de que refere Bourdieu, tratando-se de uma competência argumentativa, “[...] que mobiliza em seu usuário um conjunto de significações partilhadas, o que não significa que em qualquer caso tenha que se chegar a *consensos*, mas mesmo o *dissenso precisa ser o resultado da possibilidade, sempre aberta e renovada, do encontro entre alteridades*.” (BRAYNER, 2008, p. 127).

26 Entenda-se a referência a espontaneidade exclusivamente a estas determinações, pois em relação aos aspectos que Arendt considera do campo educacional, a espontaneidade seria um desastre.



nova geração. Ademais, a cidadania, ou ainda, o exercício da cidadania, por sua vez, só passa a se consolidar quando os sujeitos (cidadãos) aparecem no espaço público – espaço onde os iguais ganham visibilidade –, e nele interferem, por meio da palavra e também de sua ação, tratando dos assuntos de interesse comum.

### 5. Considerações finais

Ao finalizar, entende-se que a relação entre educação e cidadania – ou a promessa de educar para a cidadania –, que segue o modelo de fabricação (político-ideológico), não seria desejável em uma sociedade democrática, pois, de certo modo, busca controlar um dos lados dessa relação, privando-o da liberdade de ação, arrancando-lhe a possibilidade do novo. Para que essa relação não traia os propósitos destas sociedades, é necessário que não ocorra o apagamento das identidades que permitem essa relação, e que os adultos resolvam os problemas desse mundo, uma vez que ele será deixado para as próximas gerações, razão porque deve ser cuidado, evitando apostar “as fichas” na formação de cidadãos com vistas a um futuro utópico. Pode-se afirmar, ainda, que é preciso apostar em elementos que possibilitam a cada um, por meio da palavra e da ação, a visibilidade (quando adultos) no espaço comum (público), pois, tornar-se alguém só ocorre com o aparecimento dos homens no espaço público.

Entende-se que é de responsabilidade do Estado, educadores, pais, instituições escolares..., nos diferentes lugares, a responsabilidade “[...] para com os princípios republicanos e democráticos da igualdade, da liberdade, da pluralidade”, oferecendo às novas gerações “[...] as condições materiais e espirituais para que possam, quando adultas, assumir e desenvolver seus pendores e talentos particulares, bem como suas responsabilidades e iniciativas cidadãs.” (GARCIA, 2009, p. 199).

Por fim, entende-se que a cidadania, ou o exercício da cidadania, por sua vez, só se consolida quando os cidadãos aparecem no espaço público, entre iguais, e nele interferem, por meio da palavra e da ação. Desse modo, compreende-se que a promessa de transformação social, conscientização, emancipação e educação para a cidadania, seguindo o modelo de fabricação (político-ideológico), contraria a promessa de felicidade (da condição humana), uma vez que busca “controlar” e “transformar” um dos lados dessa importante relação, privando a liberdade de agir e, conseqüentemente, impossibilitando o novo.

Significa, assim, pensar sobre as possibilidades, mas também sobre as limitações da cidadania, exatamente para não torná-la apenas um dogma, afinal, a relação sempre guarda um grau indeterminado, o que exatamente distingue o processo educacional de uma simples domesticação. As crianças necessitam da educação e, por essa razão, ainda não são adultos e não fazem a política, pois nela estão aqueles já foram educados<sup>27</sup>.

27 “[...] a linha traçada entre crianças e adultos deveria significar que não se pode nem educar adultos nem tratar crianças como se elas fossem maduras [...]. É impossível determinar mediante uma regra geral onde a linha limítrofe entre a infância e a condição adulta recai, em cada caso. Ela muda frequentemente, com respeito à idade, de país para país, de uma civilização para outra e, também, de indivíduo para indivíduo. A educação, contudo, ao contrário da aprendizagem, precisa ter um final previsível. Em nossa civilização esse final coincide provavelmente com o diploma colegial [...]” (ARENDEI, 2013, p. 246).



No campo político todos são iguais perante a lei, e todos podem defender seus pontos de vista, o que não acontece na educação, pois ali existe a autoridade do professor que conduz e passa a orientar aqueles que ainda não têm condições de fazer uso público da ação/razão.

A dimensão política da educação fica comprometida quando entra em vigor um governo totalitário ou tirânico. A distinção entre a educação e a política deve permanecer para que seja admissível a abertura para a possibilidade da ação futura dos jovens, imprevisível e também livre, no momento em que estes finalizam o seu processo de formação e/ou atinjam a maioridade. Assim, uma educação que é direcionada para uma realidade que se pretende ou se determina alcançar, como se fosse uma atividade de fabricação, perde a sua condição de assunto político.

O fato de Arendt propor a separação entre os dois âmbitos, evidentemente, se justifica para evitar que as crianças se envolvam com/em questões que ainda não lhes dizem respeito, além de querer evitar também qualquer possibilidade de doutrinação e eliminação da possibilidade de pensar e, logicamente, no futuro, de agir. Ademais, educar para a cidadania pode ter consequências drásticas, como, por exemplo, fazer da escola o palco político para a resolução dos problemas que os adultos não foram capazes de resolver. Esta seria uma forma de lhes negar o futuro papel no corpo político, pois, querer preparar uma geração – alunos –, para um amanhã utópico, é recusar a própria possibilidade de inovação que está contida em cada aluno, em cada geração.

Por fim, os cidadãos se constituem quando aparecem no espaço público (política) – espaço de visibilidade e constituídos entre iguais –, e nele interferem a partir da palavra e também de sua ação, buscando tratar assuntos de interesse comum. Isso, porém, não acontece na educação, instância pré-política em que impera a autoridade do professor, que é representante do mundo e por este responsável, assim como é responsável pela acolhida das novas gerações.

Nessa direção, pode-se concluir que o projeto de Freire e Saviani de “formar cidadãos”, não parece adequado, pois apostar que isso possa ser garantido nos limites de um processo educativo, pode ser excessivo e mesmo não desejável. Nas conclusões de Arendt, por sua vez, esta seria uma dimensão do agir político, transportar isso para a esfera educacional é “arrancar”, de certo modo, a oportunidade do novo em cada aluno, uma vez que já se delineou um modelo de cidadão/sociedade que se quer. É lícito prometer algo que não se pode garantir por antecipação? Neste caso, segundo Brayner (2008), parafraseando Laurence Cornu, se estaria transferindo para as crianças a realização das utopias dos adultos.

Porém se tomarmos a noção freireana de “conscientização”, como apropriação da realidade (tornar-se contemporâneo), e a posição de Saviani, expressa na ideia de que a especificidade da escola, sua “função política”, seja a socialização do conhecimento acumulado pela humanidade, poderíamos visualizar pontos de contato com as noções arendtianas do caráter “conservador” da educação e sua tarefa de “contar o mundo como ele é”. O que com certeza os afasta, é colocar a educação a serviço de projetos políticos em que os futuros cidadãos só tenham a tarefa de executores, retirando destes a possibilidade de deliberação.



Fica aqui o registro para que as preocupações assumidas neste estudo, e as inquietações que dele emergem, possam levar a outros caminhos, novas pesquisas, novos problemas e possibilidades. Relevar saber que continuam válidas as provocações que motivaram estes pensadores e que em chave arendtiana poderia assim ser formulado: embora educação e política não se equivalham, a educação continua sendo uma das maiores questões políticas de nosso tempo.

## Referências

- ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Tradução de Mauro W. Barbosa. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- \_\_\_\_\_. **O que é política?** Tradução de Reinaldo Guarany. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.
- \_\_\_\_\_. **A promessa da política**. Tradução de Miguel Serras Pereira. Lisboa: Relógio D'Água, 2007.
- \_\_\_\_\_. **Sobre a revolução**. Tradução de Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- ALMEIDA, Vanessa Sievers. **Educação em Hannah Arendt: entre o mundo deserto e o amor ao mundo**. São Paulo: Cortez, 2011.
- ARISTÓTELES. **A política**. São Paulo: Ícone, 2007.
- BATISTA, Eraldo Leme; LIMA, Marcos Roberto. Dermeval Saviani – uma trajetória de luta e compromisso com a educação transformadora. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**. Salvador, dez. 2013, v. 5, n. 2, pp. 203-215.
- BOUFLEUER, José Pedro. **Pedagogia latino-americana**: Freire e Dussel. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 1991.
- BRAYNER, F. **Educação e republicanismo**: experimentos arendtianos para uma educação melhor. Brasília: Liber Livro, 2008.
- FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. A responsabilidade social da educação escolar (ou “A escola como instituição republicana”). In: MASS, Adriana K.; ALMEIDA, Airton L.; ANDRADE, Elisabete (Orgs.). **Linguagem, escrita e mundo**. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2005.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Ed. UNESP, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Política e educação**: ensaios. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001 (Coleção Questões da Nossa Época, v. 23).
- \_\_\_\_\_. Algumas notas sobre humanização e suas implicações pedagógicas. **Ação Cultural para a Liberdade**: e outros escritos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003a. Disponível em: <[http://comunidades.mda.gov.br/portal/saf/arquivos/view/ater/livros/A%C3%A7%C3%A3o\\_Cultural\\_para\\_a\\_Liberdade.pdf](http://comunidades.mda.gov.br/portal/saf/arquivos/view/ater/livros/A%C3%A7%C3%A3o_Cultural_para_a_Liberdade.pdf)>. Acesso em: 20 jun. 2016.
- \_\_\_\_\_. Algumas notas sobre conscientização. **Ação Cultural para a Liberdade**: e outros escritos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003b. Arquivo PDF. Disponível em: <[http://comunidades.mda.gov.br/portal/saf/arquivos/view/ater/livros/A%C3%A7%C3%A3o\\_Cultural\\_para\\_a\\_Liberdade.pdf](http://comunidades.mda.gov.br/portal/saf/arquivos/view/ater/livros/A%C3%A7%C3%A3o_Cultural_para_a_Liberdade.pdf)>. Acesso em: 20 jun. 2016.
- \_\_\_\_\_. Educação e esperança. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2003c. Arquivo PDF. Disponível em: <[http://comunidades.mda.gov.br/portal/saf/arquivos/view/ater/livros/Pedagogia\\_da\\_Indigna%C3%A7%C3%A3o.pdf](http://comunidades.mda.gov.br/portal/saf/arquivos/view/ater/livros/Pedagogia_da_Indigna%C3%A7%C3%A3o.pdf)>. Acesso em: 20 jun. 2016.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 45. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013a.

- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 54. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013b.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico – social e capitalista. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1984.
- GADOTTI, Moacir; FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia, diálogo e conflito**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- \_\_\_\_\_. Educação e Ordem Classista. In: FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003. Arquivo PDF. Disponível em: <[http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo\\_freire\\_educacao\\_e\\_mudanca.pdf](http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_educacao_e_mudanca.pdf)>. Acesso em: 20 jun. 2016.
- GARCIA, Claudio Boeira. Considerações sobre a república, democracia e educação. **Revista Contexto e Educação**. Ijuí, RS, 2009, v. 24, n. 82, pp. 189-204.
- \_\_\_\_\_.; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Diálogo na política e na educação republicana. **Revista Diálogo**. Canoas, RS, jul./dez. 2011, n. 19, pp. 13-36.
- GUARINELLO, N. Cidades-Estados na Antiguidade Clássica. In: PINSKY, J.; PINSKY, C. (Orgs.). **História da cidadania**. São Paulo: Contexto, 2003.
- LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, 2012, v. 38, n. 1, pp.13-28.
- PALAMIDESSI, Mariano Ismael. Curriculum, disciplina y objetividade: Heidegger y las consecuencias del giro lingüístico. **Educação e Realidade**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação, jul/dez. 1998, v. 23, n. 2, pp. 27-41
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1992 (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; v. 40).
- \_\_\_\_\_. Educação: do senso comum à consciência filosófica. 15. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- \_\_\_\_\_. **Educação e democracia**, 41. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.
- \_\_\_\_\_. Escola e democracia: para além da “teoria da curvatura da vara”. **Revista Germinal: Marxismo e Educação em Debate**. Salvador, dez. 2013, v. 5, n. 2, pp. 227-239.
- \_\_\_\_\_. DUARTE, N. (Orgs.) **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. Prefácio. In: FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 2003. Arquivo PDF. Disponível em: <[http://comunidades.mda.gov.br/porta/saf/arquivos/view/ater/livros/A\\_import%C3%A2ncia\\_do\\_Ato\\_de\\_Ler.pdf](http://comunidades.mda.gov.br/porta/saf/arquivos/view/ater/livros/A_import%C3%A2ncia_do_Ato_de_Ler.pdf)>. Acesso em: 20 jun. 2016.

Recebido em 27 de agosto de 2017.

Aceito em 30 de novembro de 2017.



