

PROFESSOR: FORMAÇÃO E COMPROMISSO COM O MUNDO – LEITURAS DE ARENDT E FREIRE

NASCIMENTO, Lizandra Andrade (autora); GHIGGI, Gomercindo (orientador)

Financiamento: sem financiamento

Instituição: URI – São Luiz Gonzaga; UFPel

E-mails: lizandra_a_nascimento@yahoo.com.br; gghiggi@terra.com.br

RESUMO: O presente texto procura aproximar as contribuições de Hannah Arendt e de Paulo Freire a respeito do processo de formação de professores e do exercício da docência. Os autores apresentam distintas concepções, especialmente em se tratando da relação entre política e educação. No entanto, a leitura dos textos “A crise na educação”, da obra *Entre o Passado e o Futuro* (ARENDR, 1972) e “Pedagogia da Autonomia” (FREIRE, 1996) permite encontrar alguns pontos de convergência, os quais são discutidos neste estudo. Inicialmente, destacamos que, para Arendt e Freire, ensinar é mais do que transmitir conhecimentos, trata-se de informar e formar, oportunizando a inserção das novas gerações na cultura. No tangente à tarefa do educador, podemos inferir, através dos posicionamentos dos autores que, para exercer o papel de quem apresenta e representa o mundo aos educandos, o professor necessita ter o domínio dos conteúdos com os quais trabalha e o indispensável compromisso com o mundo, no sentido de cuidá-lo e preservá-lo. Exercer tal tarefa exige uma formação profissional de qualidade, que forneça ao educador os subsídios em termos de conhecimentos e de metodologias, as quais alicersem uma prática coerente e responsável. Outro aspecto destacado por ambos é o *pensar*, considerado por Freire (1996) como o pensar certo que busca sempre novos e aprofundados entendimentos, e, na visão de Arendt (1999), o pensar extrapola a questão da cognição, caracterizando-se como a busca de sentidos, como reflexão incessante. A almejada emancipação dos indivíduos somente é possível pela atividade do pensar, a partir do momento em que as pessoas exercitam sua capacidade de ajuizar, de expressar opiniões e partilhar significados comuns. Por fim, discutimos o conceito de amorosidade (Freire) e de *amor mundi* (Arendt), a partir do qual compreendemos a educação como tarefa que requer responsabilidade, competência e ética. Assim sendo, as leituras de Arendt e Freire nos instigam a pensar que a essência do processo educativo relaciona-se com a natalidade, com o fato de que as novas gerações precisam ser acolhidas no mundo e cabe ao professor, com base em sua formação e comprometimento, acolhê-las e oportunizar-lhes a construção dos prerrequisitos de que necessitam para compreender e se inserir neste mundo, recebendo o legado das gerações anteriores e escrevendo suas próprias narrativas.

PALAVRAS-CHAVE: Professor. Formação. Compromisso com o mundo.

A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje (FREIRE, 1996, p. 143).

Buscar elementos que aproximem os posicionamentos de Hannah Arendt e Paulo Freire, a respeito da educação, parece a princípio uma tarefa complexa. Menos difícil seria apresentar as distinções das concepções destes autores, especialmente em se tratando da relação entre política e educação. No entanto, a leitura dos textos “A crise na educação” (ARENDR, 1972) e “Pedagogia da Autonomia” (FREIRE, 1996) permite encontrar mais pontos de convergência do que supúnhamos. E, ao fazê-lo, avançamos na discussão das problemáticas vivenciadas em nosso sistema educacional.

Ao argumentar que “não há docência sem discência”, Paulo Freire (1996, p. 22) afirma indica e discute os saberes fundamentais à prática educativo-crítica ou progressista e que, por isso mesmo, devem ser conteúdos obrigatórios à organização programática da formação docente. Deve o educador perceber que ensinar não é *transmitir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.

Arendt (1972) não se posiciona contrariamente à ideia de não transmitir conhecimento. Porém, sugere que tenhamos cautela diante do pressuposto de que a escola tem de inovar e não pode transmitir conteúdos e conhecimentos petrificados, posto que esta alegação conduz à visão pragmática de que só é possível conhecer e compreender aquilo que nós mesmos fazemos, substituindo o aprendizado pelo fazer.

Acreditamos que tanto Freire (1996) quanto Arendt (1972) concordem que o processo de ensino e aprendizagem deva ser uma experiência da qual resulte a apropriação da cultura, em que o professor não apenas transmite informações aos alunos que simplesmente recebam e memorizem tais informações.

Em relação à tarefa do educador, Freire (1996) assume posição:

Não temo dizer que inexistente validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi apreendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz [...]. Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade (FREIRE, 1996, p. 24).

Da mesma forma, Arendt (1972) considera que a tarefa do professor não é apenas informar, diante dos educandos o professor apresenta e representa o mundo. Apresenta no sentido de oportunizar-lhes o acesso ao legado cultural das gerações precedentes, para que conheça o mundo em que está se inserindo. E, o represente no sentido de colocar-se como alguém capaz de responder pelo mundo, de assumir responsabilidades.

Para desempenhar tal tarefa, o educador deverá possuir o domínio de conhecimentos, técnicas e estratégias de ensino, e, principalmente, ser capaz de demonstrar em sua prática docente a admiração e o respeito pela cultura produzida nos distintos momentos históricos. Ou seja, deverá ser capaz de vivenciar a “rigoriedade metódica”, explicada por Freire (1996, p. 26), como a superação do “tratamento” do objeto ou do conteúdo, em busca da produção das condições em que aprender criticamente é

possível. Assim, os educadores e educandos deverão ser criadores, curiosos, humildes e persistentes.

Num processo pedagógico assim compreendido, os educandos transformam-se “em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo” (FREIRE, 1996, p. 26). Podemos pensar que este seja um aspecto em que os autores – Arendt e Freire – se distanciem, uma vez que Freire (1996) parece colocar professores e alunos no mesmo patamar, o que para Arendt (1972) é paradoxal.

No entanto, não nos parece que ao defender que o aluno seja sujeito de seu processo de ensino e aprendizagem Freire (1996) não está supondo o apagamento das distinções entre adultos e crianças, que é o aspecto ao qual Arendt (1972) se contrapõe.

Cabe ao professor uma atitude de conservação, não no sentido de conservadorismo ou de autoritarismo. Mas no sentido de ser o mediador entre o velho e o novo, entre as novas gerações e o mundo. Deverá o professor proteger a criança, no sentido de propiciar as condições para seu desenvolvimento e para que estabeleça sua presença no mundo. E, também proteger o mundo, de modo que as novas gerações, ao introduzirem a novidade que lhes é inerente, preservem e respeitem o legado das gerações anteriores, ou seja, estabeleçam sua presença sem destruir o que foi produzido pelos seus antecedentes.

Em virtude disso, Arendt (1972, p. 245-246) considera que o desafio da educação é manter a autoridade e a tradição e, ao mesmo tempo, caminhar em um mundo que não é estruturado pela autoridade nem mantido coeso pela tradição. Isso requer que os adultos (professores e todos os demais) tenham uma relação com a criança diferente da que têm uns com os outros, divorciando o âmbito da educação dos demais, aplicando a ele o conceito de autoridade e o respeito ao passado necessário.

Outro aspecto destacado por Arendt (1972) e Freire (1996) é o *pensar*. Para Freire (1996, p. 27), faz parte da tarefa docente não apenas os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo.

Uma das condições necessárias a pensar certo é não estarmos demasiado certos de nossas certezas. Por isso é que o pensar certo, ao lado sempre da pureza e necessariamente distante do puritanismo, rigorosamente ético e gerador de boniteza, me parece inconciliável com a desvergonha da arrogância de quem se acha cheia ou cheio de si mesmo (FREIRE, 1996, p.27-28).

Podemos, portanto, compreender o pensar certo como a busca constante por novos entendimentos, por conhecimentos mais aprofundados e que nos permitam transcender as respostas aligeiradas e superficiais diante das questões que nosso estar no mundo nos impõe.

De maneira similar, Arendt (1972) atribui grande relevância ao pensar, tanto que dedica parte de seus últimos escritos – O Pensar, O Querer e O Julgar – exclusivamente para a faculdade do pensar.

Hannah Arendt (1999, p. 59) considera que é precisamente a atividade pensante que levanta a dúvida sobre a realidade do mundo e de mim próprio. O pensar pode aproveitar e apoderar-se de tudo o que é real. O ser-real é a única propriedade que permanece fora de seu alcance. A realidade não pode ser derivada; o pensamento e a reflexão podem aceitá-la ou rejeitá-la, e a dúvida cartesiana é uma forma velada e sofisticada de rejeição. O pensamento é invisível e trabalha com invisíveis.

Seja o que for que o pensamento possa alcançar, é precisamente a realidade como é dada ao senso comum, na sua pura existência, que permanece para sempre para além de sua compreensão, indissolúvel em raciocínios. Os processos de pensamento, ao contrário, podem ser fisicamente localizados no cérebro, mas transcendem os processos biológicos (ARENDR, 1999, p. 62). Nesse sentido, o pensar extrapola a questão da cognição, posto que se caracteriza como a busca de sentidos, como reflexão incessante que visa esclarecimentos sempre mais complexos e capazes de explicar a realidade de modo cada vez mais satisfatórios.

A faculdade de pensar, que Kant chamou de *Vernunft* (razão) para distinguir de *Verstand* (intelecto), a faculdade de cognição, é de natureza totalmente diferente. O intelecto (*Verstand*) quer apreender o que é dado aos sentidos, mas a razão (*Vernunft*) quer compreender o seu sentido. A cognição, cujo critério é a verdade, deriva esse critério do mundo das aparências no qual nos orientamos pelas percepções sensoriais, cujo testemunho é auto-evidente, substituível apenas por outra evidência. A verdade está localizada na evidência dos sentidos. Mas esse não é o caso para o sentido e para a faculdade de pensar, a pergunta é *que sentido tem que ela seja*. A distinção entre verdade e significado parece-me ser decisiva para investigar a natureza do pensar humano e é a consequência necessária da distinção crucial de Kant entre razão e intelecto (ARENDR, 1999, p. 68).

Hannah Arendt (1999, p. 69) afirma que as questões levantadas por nossa sede de conhecimento provêm de nossa curiosidade acerca do mundo, do nosso desejo de investigar tudo o que é dado ao nosso aparelho sensorial. São todas questões respondíveis

pela experiência e raciocínio de senso comum¹; estão expostas ao erro e ilusão corrigíveis da mesma maneira que as percepções e experiências sensoriais. Mesmo a obstinação quanto ao progresso da Ciência moderna não contradiz o objetivo basilar da ciência e o seu conceito de verdade é derivado da experiência de senso comum da evidência irrefutável, que elimina o erro e a ilusão.

Já as questões propostas pelo pensar são questões de sentido levantadas pela razão e irrespondíveis pelo senso comum e pelo refinamento da ciência. A demanda de sentido é 'sem sentido' para o senso comum e para o raciocínio de senso comum porque a função do sexto sentido é adaptar-nos ao mundo das aparências e pôr-nos à vontade no mundo dado pelos nossos cinco sentidos; estamos nele e nada há que perguntar.

A ciência e o conhecer buscam a verdade irrefutável. No entanto, o pensar reconhece que as verdades são sempre provisórias, passíveis de serem complementadas, aprofundadas e até alteradas por novas visões. O pensar pode e deve ser empregado no esforço para conhecer, mas no exercício dessa função ele nunca é o mesmo; é somente um servo de um empreendimento totalmente diferente (ARENDRT, 1999, p. 69).

A maior amplitude do pensar em relação à busca pelo conhecimento, é explicada por Arendt (1999) com a consideração de que "se algum dia os homens perdessem o apetite pelo pensar e cessassem de propor questões irrespondíveis, perderiam a capacidade de produzir essas coisas-do-pensamento a que chamamos obras de arte e a capacidade de propor questões respondíveis sobre as quais são fundadas todas as civilizações".

Porque o nosso desejo de conhecer pode ser satisfeito quando alcança o objetivo que lhe é prescrito, e enquanto nossa sede de conhecimento pode ser insaciável por causa da imensidão do desconhecido, a própria atividade deixa atrás de si um tesouro crescente que é retido ou guardado por cada civilização como parte integrante de seu mundo. A perda desta acumulação e da perícia técnica necessária para conservá-la e aumentá-la anuncia o fim desse mundo particular. A atividade de pensar, ao contrário, não deixa nada atrás de si e a necessidade de pensar, portanto, pode nunca ser apaziguada pela clarividência de 'homens sábios' (ARENDRT, 1999, p. 72-73).

1 Senso comum, para Arendt, é o senso partilhado. Não se trata, portanto, da visão pejorativa que em geral prepondera de senso comum como ideias parciais, incompletas, como um saber popular carente de profundidade e cientificidade. Mas, ao contrário, é o senso comunitário, o saber que partilhamos com aqueles que convivem conosco e com quem estabelecemos entendimentos acerca dos fatos e de vivências comuns.

Ao afirmar que a faculdade do pensamento, Arendt (1999, p. 100-101) acentua o pensar como atividade incessante, e, de certa forma, autodestrutiva. “A tarefa de pensar é como a teia de Penélope; desfaz todas as manhãs o que terminou na noite anterior. Porque a necessidade de pensar nunca pode ser aquietada pelas clarividências alegadamente corretas dos ‘homens sábios’; só pode ser satisfeita por meio do pensar, e os pensamentos que tive ontem satisfarão a necessidade apenas na medida em que eu quero e sou capaz de os pensar de novo” (ARENDR, 1999, p. xx).

Aplicadas estas considerações à educação, temos que uma das funções da aprendizagem é aguçar o pensamento, é levar o educando não à mera busca de conhecimentos. Trata-se, pois, de levá-lo ao exercício da reflexão enquanto busca de sentidos. Assim, como explicita Savater (2005, p. 36) *processar* informações não é o mesmo que *compreender significados*. A escola oferece o acesso ao conhecimento e a possibilidade de pensar sobre aquilo que se aprende, a considerar as opiniões dos outros, a ampliar seus horizontes de entendimento dos conteúdos que estudam, para que, futuramente, possam ajuizar sobre as questões com as quais se deparam e participar ativamente em sociedade (SAVATER, 2005, p. 36).

Portanto, acreditamos que tanto Arendt (1972) como Freire (1996) acentuam a relevância do pensar, que deve ser um dos focos do processo educativo, enquanto exercício do pensar e não simplesmente memorização de conteúdos. Nesse contexto, o professor necessita “deixar transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo” (FREIRE, 1996, p. 28).

A função do professor é, então, a de testemunho de amor pelas novas gerações e pelo mundo, conservando-o como espaço adequado à existência humana. Conforme define Courtine-Denamy (2004, p. 13), é preciso responder pelo mundo, dar a ele um novo nascimento, responder por ele é a missão da educação.

É o que Arendt (1972) caracteriza como atitude de *amor mundi*, como admiração pela obra das gerações humanas passadas e de desejo que tal obra seja “preservada” para as gerações que ainda virão. Essa atitude de preservação e de amor a ele, o educador deverá transmitir aos seus alunos na escola (FRANCISCO, 2007, p. 35).

Os educandos necessitam compreender que este mundo é o lar comum de múltiplas gerações, percebendo a importância de sua relação com gerações passadas e vindouras, como afirma Francisco (2007, p. 35): “tal relação se dará, primeiro, no sentido de preservar o tesouro das gerações passadas, isto é, no sentido de a geração do presente tomar o

cuidado de trazer a esse mundo sua novidade sem que isso implique a alteração, até ao não reconhecimento, do próprio mundo, da construção coletiva do passado”.

Assim, mesmo que tenham contrariedades com relação aos acontecimentos e fatos presentes, os educadores e adultos em geral, precisam manter um necessário grau de respeito e consideração pelo mundo, encontrando na cultura, do passado e do presente, elementos dignos de serem preservados. Para tanto, torna-se imprescindível a reconciliação com o mundo, expressando o desejo de que esse continue a existir para as futuras gerações.

Na escola, o professor deve criar a ponte entre o antigo e o novo. Como o mundo é sempre mais velho do que aqueles que nele nascem, é preciso ensinar-lhes mais do que lhes inculcar uma arte de viver. Releva, pois, dirigir seus olhares, fascinados pelo presente, em direção ao passado, reintroduzindo o passado no presente através de narrativas (COURTINE-DENAMY, 2004, p. 176). Tal tarefa é desafiadora num contexto em que presenciamos a ruptura com a tradição e com a autoridade em seu sentido autêntico.

[...] a perda da permanência e da segurança do mundo – que politicamente é idêntica 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 (ARENDDT, 2005, p. 132).

Mesmo que não tenhamos mais experiências incontestas nas quais possamos nos embasar e inspirar, ainda nos é possível desenvolver o *amor mundi*, a capacidade de encontrar em nossa cultura presente e passada, elementos dignos de serem preservados.

Dessa maneira, a tarefa do professor não é somente a de apresentar o mundo, dizendo aos novos como ele é, mas também a de representá-lo, demonstrando o a necessidade de cuidá-lo, de admirá-lo e preservá-lo. Assim, o professor testemunha seu amor pelo mundo, tornando-se exemplo de comprometimento, de livre exercício do gosto. A capacidade de responder pelo mundo, se relaciona com a recuperação da faculdade de agir, de pensar sobre o que fazemos e de produzir histórias e narrativas.

Não há como responder pelo mundo sem ser capaz de comprometer-se. Freire (1996) lembra que o professor que realmente ensina, quer dizer, que trabalha os conteúdos no quadro da rigorosidade do pensar certo, nega, como falsa, a fórmula farisaica do “faça o que eu mando e não o que eu faço”. Quem pensa certo está cansado de saber que as

palavras a que falta a corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem. Pensar certo é fazer certo. (FREIRE, 1996, p. 34).

Em virtude do exposto, podemos afirmar que as concepções de Paulo Freire (1996) não são antagônicas às de Hannah Arendt (1972), e ambos têm importantes contribuições para pensarmos a educação e, conseqüentemente, para assumirmos a tarefa de educar com a responsabilidade, a competência e a ética indispensáveis para a adequada acolhida das novas gerações e para a introdução na cultura e o contágio pelo amor *mundi*.

REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Tradução Mauro W. Barbosa de Almeida. São Paulo: Perspectiva, 1972.

_____. **A Vida do Espírito**. Volume I – PENSAR. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

_____. **A Vida do Espírito**. Volume II – QUERER. Lisboa: Instituto Piaget, 2000.

COURTINE-DENAMY, Sylvie. **O Cuidado com o Mundo**. Diálogo entre Hannah Arendt e alguns de seus contemporâneos. Belo Horizonte: UFMG, 2004.

FRANCISCO, Maria de Fátima Simões. **Preservar e renovar o mundo**. Hannah Arendt Pensa a Educação. REVISTA EDUCAÇÃO. Especial: Biblioteca do Professor. São Paulo: Editora Segmento, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

SAVATER, Fernando. **O Valor de Educar**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2005.