

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

CENTRO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA

DAYANA FERREIRA DE SOUSA

UBERLÂNDIA

2021

DAYANA FERREIRA DE SOUSA

EDUCAÇÃO E ENCONTRO

Memorial apresentado à coordenação do curso de graduação em Pedagogia a Distância da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito à obtenção do título de licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Elenita Pinheiro de Queiroz Silva.

UBERLÂNDIA

2021



Ministério da Educação
Universidade Federal de Uberlândia
Faculdade de Educação-FACED
Centro de Educação a Distância
Curso de Pedagogia a Distância

TERMO DE APROVAÇÃO

EDUCAÇÃO E ENCONTRO

por

DAYANA FERREIRA DE SOUSA

Este(a) Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) foi apresentado(a) em 20 de dezembro de 2021 como requisito parcial para a obtenção do título de Pedagoga. Após deliberação, a orientadora considerou o trabalho aprovado.

Prof.(a) Dra. Elenita Pinheiro de Queiroz Silva

Prof.(a) Orientador(a)

AGRADECIMENTOS

À Catarina, minha filha, que apesar da pouca idade, seu caráter revelou-se forte e compreensível diante dos momentos que minha ausência se fez presente em sua vida para que este Trabalho de Conclusão de Curso fosse possível. Obrigada por toda compreensão, filha. Você me ensina a ser um ser humano melhor todos os dias. Essa conquista é nossa.

Aos meus familiares, meu irmão e minha mãe, David e Cláudia Maria que sempre respeitaram e apoiaram a minha decisão e dedicação com o caminho da Educação.

Ao meu querido Gustavo Augusto dos Santos por aceitar e compartilhar a vida comigo e com a Catarina. Obrigada pela paciência, pela leveza e alegria para enfrentar dias tão iguais. Obrigada por toda compreensão, amor, incentivo e por acreditar na minha profissão.

Aos amigos e amigas que conquistei ao longo da Graduação em Pedagogia à distância, especialmente, Ana Paula Ferreira e Bruna Vitorino que, apesar da distância, sempre foram muito presentes e companheiras durante o percurso da formação acadêmica. Não soltamos as mãos umas das outras.

À querida psicóloga, Hélvia Cristina Perfeito pelo encontro transformador, pelas trocas reflexivas, por continuar proporcionando descobertas de capacidades até então encobertas pelo processo da vida, pela atenção na escuta, o incentivo na fala e por acreditar no meu potencial.

À querida orientadora Profa. Dra. Elenita de Queiroz Silva, por aceitar orientar o meu trabalho e pela dedicação durante a finalização do mesmo. Obrigada pelos conselhos para os caminhos na Educação e por acreditar no meu potencial enquanto pesquisadora e profissional da educação.

À Universidade Federal de Uberlândia e a Universidade Aberta do Brasil por oferecer uma formação acadêmica plena, comprometida, crítica e rigorosa com um projeto nacional de educação com qualidade. Obrigada por mais essa formação.

Aos servidores e servidoras da Coordenação do curso de Graduação em Pedagogia à distância da Universidade Federal de Uberlândia que trabalharam e trabalham com excelência e dedicação para que a nossa formação e a de tantos outros(as) graduandos(as) seja plena e de qualidade.

Aos professores e professoras que compõem o quadro de funcionários(as) da Graduação em Pedagogia EaD. Com certeza, tivemos os(as) mais qualificados(as) profissionais, que enriqueceram a nossa formação acadêmica.

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum. (ARENDT, 2016, p. 247).

RESUMO

SOUSA, Dayana Ferreira de. EDUCAÇÃO E ENCONTRO. 2021. 34 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Pedagogia a Distância) – Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2021.

Este trabalho de conclusão de curso apresenta-se na qualidade de um memorial reflexivo, o qual pretende vincular os aspectos significativos da minha trajetória, no processo formativo regular, tanto de nível básico quanto de nível superior, aos temas e pesquisas teóricas-científicas que contribuíram e permanecem atuais às reflexões a respeito dos impasses da Educação, principalmente, acerca da crise na educação enquanto um problema intimamente ligado à esfera política e como a compreensão dessa problemática fornece elementos importantes que contribuem e enriquecem os estudos a respeito da formação do profissional em educação e, por conseguinte, a formação de crianças e jovens no mundo contemporâneo. A questão que atravessa os estudos desenvolvidos nesta pesquisa é compreender e, também, de evidenciar a educação, principalmente, o espaço escolar enquanto o campo primordial que promove *o encontro*. O encontro da criança consigo mesma e com o mundo, o qual revela a capacidade do educando de iniciar a transformação consciente de estar e ser no mundo [renovar o mundo comum]. Para tanto, lançaremos à luz, reflexões importantes das Ciências Humanas, a saber, Filosofia, História, Sociologia e Psicologia, os quais desenvolveram estudos a respeito da Educação e, por isso, suas pesquisas tornaram-se significativas na trajetória da minha formação, bem como expressam os princípios, os valores e as possíveis propostas de superação dos dilemas para a Educação no mundo contemporâneo. A principal referência teórica para este trabalho será o pensamento da filósofa Hannah Arendt (1906-1975), a qual possui uma rica e extensa produção teórica dedicada aos dilemas do mundo contemporâneo. Dentre as obras de Arendt, nesse trabalho utilizarei como fundamento teórico, o texto *A crise na educação*, o qual faz parte do livro *Entre o passado e o futuro* (1961). A obra principal de Arendt, *Origens do totalitarismo* (1951), a qual inaugurou o seu pensamento na esfera da Teoria Política, é dedicado ao exame histórico-político a respeito dos elementos que, se não favoreceram, prepararam o caminho para a eclosão dos movimentos e regimes totalitários de Adolf Hitler (1889-1945) [Alemanha] e Josef Stálin (1878-1953) [ex-URSS]. Esta obra abriu o caminho para a filósofa desenvolver reflexões acerca dos impasses que esses eventos legaram ao mundo contemporâneo, tal como, analisado em *A crise na educação*,

no qual Arendt expõe uma crítica à crise recorrente na educação enquanto uma esfera que sofre as implicações da crise política e, também, de suas inerentes rupturas, isto é, a crise na educação, não é um fenômeno isolado. Arendt o caracteriza como um evento que pode ocorrer mundialmente. Neste sentido, não é possível isolar a crise na educação dos problemas políticos e econômicos do mundo. No decorrer de suas análises, Arendt evidencia o importante papel da natalidade e do professor no processo de iniciar os recém-chegados [alunos] no e para o mundo, enquanto um processo de encontrar-se como responsáveis pelo mundo comum.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Encontro; Crise; Recém-chegados; Responsabilidade; Hannah Arendt

ABSTRACT

This course conclusion work is presented as a reflective memorial, which intends to link the theoretical-scientific themes and research that contributed and remain current to reflections on the impasses of Education, mainly, the regarding the analyzes about the crisis in education as a problem closely linked to the political sphere and how the understanding of this problem provides important elements that contribute and enrich the studies regarding the instruction of professionals in education and, consequently, the schooling of children and young people in the contemporary world. A issue that crosses the studies developed in this research is to understand and also to highlight education, especially the school space as the primordial field that promotes the encounter. The child's encounter with himself and with the world, which reveals the learner's ability to initiate the conscious transformation of being in the world [to renew the common world]. In order to do so, we will shed light on important reflections from researchers in the Human Sciences, namely, Philosophy, History, Sociology and Psychology, who have developed studies on Education and, therefore, their research has become significant in the trajectory of my instruction, as well as, They express the principles, values and possible proposals for overcoming dilemmas for Education in the contemporary world. The main theoretical reference for this work will be the thought of the philosopher Hannah Arendt, who has a rich and extensive theoretical production dedicated to the dilemmas of contemporaneity. In this work I will use Arendt's text, *The crisis in education*, which is part of the book *Between past and future* (1961). Arendt's main work, *Origins of totalitarianism* (1951), which inaugurated her thinking in the sphere of Political Theory, is dedicated to the historical-political examination of the elements that, if not favored, in a way prepared the way for the outbreak of the totalitarian movements and regimes of Adolf Hitler (1889-1945) in Germany and Josef Stalin (1878-1953) ex-USSR. This work opened the way for the philosopher to develop reflections on the impasses that these events bequeathed to the contemporary world, such as, analyzed in the *crisis in education*, in which Arendt exposes a critique of the recurrent crisis in education as a sphere that suffers the implications of political crisis, and also, of its inherent ruptures, that is, the crisis in education, is not a isolated phenomenon. Arendt characterizes it as an event that can occur worldwide. In this sense, it is impossible to isolate the crisis in education from the political and economic problems of the world. In the course of her analyses, Arendt highlights the important role of natality and the teacher in the

process of initiating newcomers [students] in and for the world, as a process of finding themselves responsible for the common world.

KEYWORDS: Education; Met up; Crisis; Newcomer; Responsibility; Hannah Arendt.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	8
CAPÍTULO I: RELATO PESSOAL	12
1.1 ENCONTRO COM A PANDEMIA COVID-19.....	12
1.2 [RE] ENCONTRO: INFÂNCIA E EDUCAÇÃO	14
1.3 O ENCONRO COM A AUTONOMIA	19
CAPÍTULO II: A CRISE NA EDUCAÇÃO	21
2.1 REFLEXÃO A RESPEITO DA ANÁLISE ARENDT	21
CONSIDERAÇÕES FINAIS: A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA NA SOCIEDADE CAPITALISTA - LEITURA DO ARTIGO A CRISE DE SENTIDOS E SIGNIFICADOS NA ESCOLA: A CONTRIBUIÇÃO DO OLHAR SOCIOLÓGICO DE SUELI GUADELUPE DE LIMA MENDONÇA	28
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	34

INTRODUÇÃO

A motivação para tratar da educação, no contexto escolar, recai na preocupação acerca da formação profissional em educação, bem como no processo formativo dos alunos no contexto contemporâneo. Reconheço que é um tema complexo e, por isso, exige uma fundamentação teórica robusta articulada a um olhar crítico. Mas, considerando o tempo para a conclusão desse trabalho, pretendo abordar essa temática de maneira introdutória, como uma maneira de assinalar o meu início na esfera do pensamento da Ciência em Educação.

Este memorial representa, assim, a minha introdução enquanto profissional em educação aos assuntos que envolvem a educação enquanto objeto de análise. Por isso, a minha escolha em trabalhar sob o viés introdutório, mas não isento de rigor que todo estudo acadêmico exige, está articulado à expectativa de que as reflexões expostas nas próximas páginas possam compor a base de futuros trabalhos acadêmicos mais aprofundados e robustos a respeito da educação.

Ora, falar de educação e de suas contradições vinculadas à esfera política foi um assunto que se tornou uma inquietação para a minha mente quando escolhi ingressar na graduação em Pedagogia enquanto minha segunda formação de nível superior. A primeira graduação, no curso de Filosofia, desenvolveu o meu olhar crítico e preocupado a respeito com os modos de ser dos indivíduos e do mundo através da construção histórica dos mesmos. Mas parei e pensei, *como pensar o modo de ser da educação?* Mais ainda, *o que estamos fazendo quando somos educadores?*

As repostas para essas questões ainda estão em construção e a filosofia tem a sua grande contribuição nesse processo com as reflexões da filósofa Hannah Arendt (1906-1975). A escolha por Arendt repousa no modo como a mesma olha para os eventos engendrados por homens e mulheres no mundo, assim, as duas perguntas que faço comigo mesma, expressam o modo como a filósofa inicia uma reflexão sobre um determinado assunto, bem como manifestam a influência do pensamento arendtiano no desenvolvimento das minhas próprias reflexões.

Porém, tentar definir o pensamento de Arendt em um método que representa um sistema da tradição filosófica é um esforço que a mesma não aconselha, pois se sentia desconfortável com a tentativa de enquadrar o seu modo investigativo nas linhas da tradição do pensamento filosófico. Durante uma entrevista concedida a Gunter Gaus, no canal 2 da TV alemã, em 28 de outubro de 1964, Arendt expõe o seu incômodo e diz:

Receio ter que protestar logo de saída: não pertencço ao círculo dos filósofos. Meu ofício – para me exprimir de uma maneira geral – é a teoria política. Não me sinto em absoluto uma filósofa, nem creio que seria aceita no círculo dos filósofos [...]. Eu, de minha parte, não me considero assim. Há muito tempo despedi-me definitivamente da filosofia. Como você sabe, estudei filosofia, mas isso não significaria por si mesmo que continue sendo filósofa. (ARENDT, 1993, p. 123)¹.

Neste esforço de tentar compreender o método específico de Arendt, é possível identificar os filósofos² que exerceram influência direta no pensamento da autora que, por sua vez foi capaz de introduzir, na filosofia contemporânea, o seu próprio método de análise, denominado por ela mesma de “análise conceitual”³, considerado como um tipo de fenomenologia. Exponho na dissertação de mestrado (2021) seguindo a interpretação da biógrafa, ex-aluna e estudiosa de Hannah Arendt, Elisabeth Young-Bruehl (1997)⁴, o sentido heurístico do método arendtiano, que nos convida a olhar para os elementos que foram encobertos pelo processo histórico e a descobri-los, uma vez que sempre estiveram presentes no tempo e espaço do mundo⁵.

Outro ponto importante a respeito das obras arendtianas e qual a real intenção da filósofa com a divulgação do seu pensamento é de que o seu objetivo não era exercer influência sobre o grande público, mas de compreender e fazer as outras pessoas compreenderem também. Nas palavras de Arendt: “Exercer uma influência, eu? Não, o que

¹ O incômodo de Arendt tem sua raiz no embate entre filosofia e política, a pensadora explica: “a diferença refere-se – note bem – à própria coisa. A expressão ‘filosofia política’ – que eu evito – já está carregada pela tradição. Quando abordo esses problemas, seja na universidade, em outros lugares, tenho sempre o cuidado de mencionar a tensão que existe entre a filosofia e a política, ou seja, entre o homem que filosofa e o homem que é um ser que age; tal tensão não existe na filosofia da natureza: o filósofo coloca-se diante da natureza na mesma condição que todos os outros homens, e quando reflete sobre ela, toma a palavra em nome de toda a humanidade. Mas ele não se coloca de maneira neutra diante da política: desde Platão, isso não é mais possível!”. (ARENDT, 1993, p. 124). Para um estudo mais aprofundado sobre a tensão entre filosofia e política, ver o texto da conferência *Filosofia e Política* (1954), presente no livro ARENDT, H. *A dignidade da política*, Relume-Dumará: Rio de Janeiro, 1993.

² Podemos elencar os mais importantes: Immanuel Kant (1724-1804), os consagrados filósofos Martin Heidegger (1889-1976), Karl Jaspers (1883-1969) e Edmund Husserl (1859-1938) por suas ricas contribuições ao método fenomenológico. Encontramos também, o importante filósofo do idealismo absoluto alemão G. W. F Hegel (1770-1831), Friedrich Nietzsche (1844-1900) e Walter Benjamin (1942-1940).

³ Em biografia dedicada à vida e obra de Arendt encontramos que, “sua tarefa era descobrir ‘de onde vêm os conceitos’. Com a ajuda da filologia ou da análise linguística, retraçava o caminho dos conceitos políticos até as experiências históricas concretas e geralmente políticas que davam origem a tais conceitos. Era então capaz de avaliar a que ponto um conceito se afastara de suas origens e mapear a miscelânea de conceitos através do tempo marcando pontos de confusão linguística e conceitual. Ou, dizendo de outra maneira: ela praticava uma espécie de fenomenologia” (YOUNG-BRUEHL, 1997, p. 286).

⁴ Biografia: *Hannah Arendt – por amor ao mundo*, Relume-Dumará: Rio de Janeiro, 1997.

⁵ SOUSA, D. F. *A ruptura totalitária: antissemitismo, imperialismo e banalização do mal*. 2021. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Instituto de Filosofia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/33080>. Acesso em: 10 de dezembro de 2021.

quero é compreender, e quando outras pessoas também compreendem sinto uma satisfação comparável ao sentimento que experimentamos quando estamos em um terreno familiar”⁶

O recorte teórico que proponho explicita os objetivos de minha análise, a saber, compreender o contexto escolar como o campo primordial do *encontro* [grifo nosso] do educando e também do profissional em educação com o sentido e significado de sua identidade na experiência escolar. Com isto, evidenciar o *encontro* enquanto processo que promove o iniciar ou o adentrar na comunidade escolar de modo consciente para a renovação do mundo comum.

A justificativa dessa abordagem está baseada nas minhas vivências escolares do ensino básico e de formação profissional no ensino superior. As primeiras dizem respeito a minha experiência no ensino fundamental I e II em instituições de ensino público, estas foram marcadas por um projeto educacional pautado em fundamentos que priorizavam uma formação básica e utilitária voltada para o ler, escrever e fazer contas numéricas, cujo currículo tinha por função reforçar a divisão social do trabalho e os ideais da classe dominante capitalista.

Já as últimas, referem-se aos conhecimentos de formação profissional, na Universidade, os quais assinalam o meu encontro com a educação, de fato, ou seja, com o meu início no mundo comum capaz de promover o sentido de responsabilidade de renovação da realidade econômica, política e social, isto é, comum a todos. Tendo em vista que, a Universidade é pautada e orientada pelo tripé ensino, pesquisa e extensão, bem como defende a indissociabilidade dos mesmos, logo, tanto as graduações em Filosofia quanto em Pedagogia, são guiadas e defendem um projeto político pedagógico fundamentado nos princípios de formação que desenvolvam em suas discentes condutas investigativas, de senso crítico e de participação no desenvolvimento de saberes e da sociedade como um todo.

Assim, ambas as experiências expressam, de maneira nítida, as contradições que a educação está exposta e como estas incongruências refletem e influenciam de modo significativo, tanto o processo de ensino-aprendizagem quanto a formação de identidade dos atores da escola, isto é, pedagogos(as), professores(as), alunos(as) e funcionários(as). Portanto, lançar às luzes do presente as minhas memórias pessoais são compreendidas aqui enquanto um recurso de elaboração do passado com um olhar atento ao novo, o futuro. Arendt concebe o ato de compreender da seguinte maneira:

⁶ ARENDT, 1993, p. 125.

A compreensão é interminável e, portanto, não pode produzir resultados finais; é a maneira especificamente humana de estar vivo, porque toda pessoa necessita reconciliar-se com um mundo em que nasceu como um estranho e no qual permanecerá sempre um estranho, em sua inconfundível singularidade. A compreensão começa com o nascimento e termina com a morte. (ARENDT, 1993, p. 39).

Significa dizer que esse mergulho reflexivo no passado seja capaz de fornecer as possíveis chaves para o futuro. Pois compreendo junto à filósofa que viver sem conhecer o passado é condenar a vida à obscuridade. Nesse sentido, olhar para o passado é olhar para o futuro. Mais ainda, tal como exposto em Sousa (2021), o esforço de compreender não se relaciona com a busca de uma resposta final para os assuntos da vida em comum, mas com a disposição frente aos dilemas já existentes e de não nos habituarmos ao seu peso. À vista disso, compreender deve ser entendido como um rememorar ininterrupto com o propósito de extrair significados e sentidos para as experiências que nos afetam e que engendremos no mundo, para que, nesse processo novos começos continuem existindo.

A fim de cumprir os objetivos elencados neste memorial, o mesmo está organizado em três partes, divididos em capítulos. O primeiro é dedicado ao meu relato pessoal, no qual percorro algumas memórias da minha infância e, também, a respeito da minha vivência no ensino básico até o meu ingresso no Ensino Superior, o objetivo nesta parte é evidenciar as contradições que vivenciei no contexto escolar.

No segundo capítulo proponho uma breve análise, sob a perspectiva sociológica, a respeito das contradições históricas e políticas que o contexto escolar sofreu a partir da consolidação da sociedade capitalista. Para tanto, nesta parte, utilizo o artigo da pesquisadora Dra. Sueli Guadalupe de Lima Mendonça⁷ intitulado *A crise de sentidos e significados na escola: a contribuição do olhar sociológico* (2011), no qual é exposto uma análise a respeito da função social da escola de transmitir e desenvolver conhecimento, entretanto, no contexto capitalista, a ausência de identificação dos professores e dos alunos com os seus respectivos papéis no interior da comunidade escolar, tornou-se um impasse que afeta de maneira significativa a prática do exercício social de responsabilidade da escola. O terceiro capítulo é dedicado ao exame crítico que a filósofa Hannah Arendt desenvolveu a respeito da crise na educação na contemporaneidade.

⁷ Doutora em Educação e professora da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP, Campus de Marília).

CAPÍTULO I: RELATO PESSOAL

1.1 ENCONTRO COM A PANDEMIA COVID-19

Antes de iniciar a exposição a respeito das minhas experiências de infância e escolar, não posso deixar de discorrer, brevemente, a respeito da vivência [in]comum que fomos lançados com o isolamento social, provocado pela pandemia de covid-19. Tendo em vista que esta experiência atravessa velozmente todas as relações humanas, a saber, de trabalho, família, amizade, ensino, política, economia, cultural e social – de um modo simultâneo e inédito. Logo, torna-se impossível não tratar desse assunto no meu memorial reflexivo.

A inesperada pandemia do vírus Covid-19 lançou a todos nós para uma realidade completamente diferente, mas ao mesmo tempo, muito igual. Estamos vivenciando dois anos atípicos de modo simultâneo. Podemos nos deslocar a poucos metros de nossas residências e irmos até à farmácia, supermercado, escola ou padaria e, perguntar, para algumas pessoas como elas estão e a resposta será a mesma: “Exausto(a)! Não aguento mais! Quando isso vai acabar?!” E, realmente, estamos todos(as) exaustos(as), indignados(as), deprimidos(as) e temerosos(as).

O isolamento social modificou, através de suas normas, o trânsito de nossas vidas, nos encontramos com uma avalanche de mudanças no convívio social e com a inserção de diversas atividades para o interior de nossas casas. Assim, as nossas casas tornaram-se no principal ponto de referência para os encontros, tanto com nós mesmos quanto com os outros. Nos encontramos isolados em casa, alguns sozinhos e outros na companhia de seu núcleo familiar, mas todos com a sua respectiva carga de trabalho e atividade no mesmo espaço físico. Há ainda aquela grande parcela da sociedade que não tiveram o trabalho adaptado em casa ou por falta de condição financeira ou por trabalharem em um serviço essencial ao funcionamento da cidade, tais como: transporte público, limpeza urbana, hospitais, supermercados, farmácias, entre outros.

Assistimos a muitos perderem os seus empregos e a milhares de mortes⁸ em decorrência das complicações ao organismo humano pelo Covid-19. Nos encontramos e sentimos juntos, mas ao mesmo tempo separados. Fico me perguntado, durante este período, nós nos encontramos com a devastação da realidade ou com transformação dela? Que tempos são esses? A psicanalista brasileira, Maria Homem, no livro *Lupa da alma: quarentena-revelação* (2020), faz a seguinte reflexão:

⁸ Até a finalização deste memorial, no Brasil, o registro de mortes por Covid-19 estava em 616.457 mil. Dados disponíveis em: <https://news.google.com/covid19/map?hl=pt-BR&mid=%2Fm%2F015fr&gl=BR&ceid=BR%3Apt-419>. Acesso em 12 de dezembro de 2021.

Como a diretiva passou a ser o isolamento social, fomos convidados a criar uma nova arte do encontro. De repente, sem combinar antes e, portanto, sem grandes preparos, tivemos que aprender a encontrar pessoas à distância. A estudar, trabalhar e conversar com amigos e familiares através de várias ferramentas de transmissão de voz e imagens. As aulas são remotas, as reuniões são remotas. As festas são cada um no seu quadrado, os funerais são sem o corpo presente. Eis aqui uma transformação radical de nosso estar no mundo e da forma com que aprendemos a sentir. A sentir, a sofrer e a gozar. (HOMEM, 2020, p. 39).

De fato, o curso da vida juntamente com os seus sentidos e significados foram transformados. O encontro com o isolamento trouxe algo diferente, pois através desse encontro foram empreendidas diversas transformações tanto de nível individual quanto de nível coletivo, bem como de superestrutura e de infraestrutura. O novo foi e ainda será realizado no decorrer desse espaço-tempo. Mas, o que acontece com o encontro? Conforme, Maria Homem (2020), do encontro só podemos saber que aconteceu alguma coisa depois que essa coisa aconteceu, ou seja, é uma resposta que só surge depois. A psicanalista nos explica:

O que será que acontece quando algo acontece? Uma mudança subjetiva tal que nós não somos os mesmos que fomos antes, mesmo que numa parcela mínima. Algo em mim agora sente e pensa diferente. E talvez possamos sentir e pensar juntos de forma diferente. A aula, a palestra, o congresso foram ótimos. Tudo o que ouvi reverbera em mim de tal forma que não sou mais o mesmo que era antes de escutar essas coisas e ter esses insights. Como quando se vê um filme ou se lê um livro que nos faz perceber o novo ter a consciência de algo, ou nos dá o direito de pensar alguma coisa que antes estava numa zona um pouco nebulosa ou mesmo recalçada. Tudo isso é encontro. Encontro com o outro vivo, com o corpo do outro, a palavra do outro; sendo palavra falada ou escrita, e esse outro estando vivo ou morto. Encontro é quando o eu não é mais o mesmo depois de ter esbarrado em algo e ter se deixado penetrar por essa experiência. (HOMEM, 2020, p. 40).

Acontece o desabrochar dessa experiência que nos inicia no novo e, por isso, estamos conscientes de suas conseqüentes transformações. Lembro-me bem dos dias que antecederam que algo aconteceria após o surgimento do Covid-19 no mundo.

A notícia, no mês de novembro, dos primeiros casos da doença nas proximidades de Wuhan, uma das capitais da China, me deixou em alerta, pois o noticiário já informava que era um vírus de fácil transmissão e capaz de sofrer rápidas mutações, as quais fortaleceram a sua estrutura. Naquele momento percebi que algo aconteceria. Os casos aumentaram em apenas uma semana com a circulação cotidiana das pessoas na China e o país já entrou com um alerta para o novo vírus. No Brasil, as pessoas ainda não estavam preocupadas.

Terminamos o ano de 2019 normalmente, com as nossas festas de final de ano, Natal e Ano Novo e quando eu perguntava para alguém sobre o que estava acontecendo na China, muitas pessoas opinavam que o vírus não chegaria ao Brasil e que eu estava preocupada demais.

Até que em fevereiro de 2020, o Brasil registrou o seu primeiro caso de covid-19, a vida seguia normal com as festas de carnaval. Porém, o mês de março iniciou com o registro do Covid-19 enquanto uma pandemia pela Organização Mundial da Saúde [OMS]⁹, esse foi o marco tardio para o Brasil, neste momento, todas as nossas vidas mudaram. A Universidade Federal de Uberlândia [UFU], na mesma semana do dia 11 de março, divulgou um ofício informando o fechamento de todos os *campi* por tempo indeterminado. O ano letivo de 2020 iniciou e não retornamos mais para a Universidade. A Universidade veio até nós, isto é, para o interior de nossas casas, nos reinventamos para recebe-la. Todos mudamos para continuarmos a vida.

1.2 [RE]ENCONTRO: INFÂNCIA E EDUCAÇÃO.

A minha história começa no ano de 1988, precisamente, no dia 18 do mês de fevereiro às 10 horas da manhã de uma quinta-feira. Eu nascia na maternidade do Hospital Santo Antônio da cidade de Araguari no Estado de Minas Gerais. O ano de 1988 é um marco para o Brasil também, principalmente, para a democracia brasileira, pois no dia 5 do mês de outubro a Constituição da República Federativa do Brasil foi promulgada e o seu texto assinala o processo de redemocratização do país após 21 anos sob o comando do regime militar (1964-1985).

Assim, tanto o Brasil quanto eu, éramos a expressão de um novo início. Eu, enquanto uma recém-chegada que tinha diante de si um mundo e seus microuniversos [pai, mãe e irmão] para descobrir. Já o Brasil renascia com a promessa de uma política mais democrática e de igualdade para todos: com a efetivação do Sistema Único de Saúde; de zelar pelo direito da Criança e do Adolescente, bem como com o novo código civil; o exercício do voto direto secreto, universal e periódico; a proteção dos direitos e garantias individuais e de outros assuntos, os quais foram suprimidos nos anos anteriores pelo Ato Institucional nº 5 de 13 de dezembro de 1968 [AI-5].

⁹ Ver em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19> . Acesso em 12 de dezembro de 2021.

Considerado o mais duro dos Atos Institucionais, decretado a partir do processo de ruptura institucional provocado pela ditadura no Brasil. O AI-5 tinha como principal objetivo a concentração do poder político do Executivo e, por conseguinte, o enfraquecimento do Legislativo e do Judiciário. Significava a livre censura e repressão por parte do Presidente da República a partir do fechamento do Congresso Nacional, das Assembleias Legislativas e das Câmaras de Vereadores, decretando, por Ato Complementar, o estado de sítio ou de exceção¹⁰.

Com efeito, eu nasci e cresci sob essa atmosfera de renovação e abertura política misturada com o sentimento de uma esperança envolta pela insegura do que estava por vir. Não é difícil perceber que eu cresci no seio de uma família tradicional, cristã e conservadora, tanto por parte da minha mãe, mas, especialmente, por parte do meu pai. Um homem muito rigoroso que na juventude serviu ao exército brasileiro, que a sua prole deve herdar apenas o seu sobrenome e que a mulher deve ser submissa.

O meu primeiro contato com o mundo foi na pré-escola de um colégio da rede privada de educação, o Positivo de Araguari, o currículo era fundamentado em atividades lúdicas e na introdução das letras e números. Lembro de ter aulas de balé, musicalização e coordenação motora. Consigo lembrar da sensação de liberdade e prazer pelo ambiente escolar, bem como da convivência agradável com as professoras, funcionários(as) e com os coleguinhos do colégio. O casamento dos meus pais durou até os meus quatro anos de idade, no ano de 1992. Após o fim do casamento, aconteceu a primeira ruptura do meu iniciar no mundo.

Resgatar memórias tão profundas da minha infância não é um processo fácil e tampouco prazeroso, mas que neste momento se faz necessário a fim de lançar luz para o que se tornou o meu projeto de vida enquanto profissional da educação. Durante a finalização do divórcio dos meus pais, passei por um processo de conhece-los novamente, agora, enquanto homem e mulher com seus planos de vida separados, mas que estavam preocupados com o meu futuro e do meu irmão que tinha seis anos de idade.

¹⁰ Consta nos livros de história do Brasil que em dezembro de 1968, o então presidente Costa e Silva (1899-1969), decretou o AI-5 que previa: “o fechamento do legislativo [Senado e Câmara dos Deputados] pelo presidente da República que, nos períodos de recesso, poderia legislar em seu lugar; a suspensão dos direitos políticos e garantias constitucionais individuais, incluindo a suspensão do *habeas-corpus* [instrumento jurídico com a função de resguardar o indivíduo da ameaça de sofrer violência ou coação em sua liberdade de locomoção, ou seja, resguardar, essencialmente, o direito à liberdade]; a intervenção federal em estados e municípios; e a possibilidade de o presidente decretar estado de sítio sem autorização do Congresso”. (VICENTINO; DORIGO. C; G, p. 602, 2002).

Preocupados com o futuro no sentido do que escolheríamos como profissão e não com o que estava acontecendo no agora, enquanto nós éramos crianças. Neste sentido, cresci com a minha mãe sempre me alertando: “Dayana, estude bastante e tenha o seu próprio dinheiro, não dependa de homem nenhum”. Por parte do meu pai o discurso não era muito diferente: “Dayana, o que você vai ser quando crescer? Doutorinha, né? Médica, dentista, advogada ou veterinária?”. Eu, criança, escolhia qualquer uma dessas profissões, sem saber muito a respeito das mesmas, apenas para ver uma expressão de orgulho no rosto do meu pai. Para a minha mãe eu fazia o mesmo.

Tais questionamentos ficaram mais persistentes quando ingressei no antigo Ensino Fundamental, com 7 anos de idade, em uma escola estadual bem próxima à minha casa. Durante este período, a minha mãe iniciou em um novo relacionamento e que o mesmo dura até os dias atuais. Eu, na época, percebi que aquela conversa de ser independente não durou muito tempo para a minha mãe. Contudo, ela continuava me alertando todos os dias sobre o meu futuro.

Porém, na realidade, na infância, eu entendia que crescer e ser adulta era casar, ter filhos e cuidar da família, pois, de fato, era isso que a minha mãe continuava fazendo. E, eu já pequena, inconscientemente, adotei esse padrão como o correto para a minha vida. Então, por mais que eu repetisse alguma profissão, lá no fundo da minha mente, eu pensava e, depois, repetia para as minhas primas: “ah... com 30 anos... já teremos nossas casas, marido e filhos igual as nossas mães”. A ideia de estudar em um curso superior, construir uma carreira profissional e fazer disso algo transformador para o mundo era algo muito distante da minha realidade, principalmente, porque os adultos não explicavam qual era a dedicação de cada profissão, era apenas para escolhermos. Pronto.

Todavia, não demorou muito para eu mudar de ideia a respeito de ter uma profissão. A primeira reviravolta em relação a esta visão tradicional de que a mulher tem que ficar em casa cuidando dos filhos, aconteceu quando eu aprendi a ler e escrever na 1ª série do antigo Ensino Fundamental I, ainda com 7 anos. Lembro que foi uma experiência reveladora e de extrema felicidade. Pois naquele momento eu percebi que, sozinha, eu conseguia decifrar todos aqueles códigos espalhados pelas paredes da cidade, nas placas, nas revistas e livros.

Na época, eu não entendia o conceito de liberdade, mas acredito que essa tomada de consciência de que eu era capaz de ler e escrever sozinha e, a partir disso, que eu poderia fazer tantas outras coisas sem depender de outrem, foi a minha primeira experiência com a liberdade e, de modo simultâneo, senti que eu fazia parte do mundo. Esse evento foi um

marco na minha vida e, hoje, eu entendo que esse foi o meu primeiro passo para a independência e o meu primeiro *encontro* com a educação, pois depois dessa apropriação de conhecimento, eu consegui transformar a minha visão de vida e de mundo, mesmo com pouca idade. Assim, a partir dessa experiência comecei, efetivamente, a pensar sobre ter uma profissão que correspondesse com a minha recente conquista, a escrita e a leitura. Decidi que queria ser escritora ou jornalista. Pronto.

Com o passar dos anos, encontrei obstáculos para desenvolver minhas habilidades recém descobertas, tanto no sentido familiar quanto no âmbito escolar. Na esfera familiar, deparei-me com o preconceito em relação às profissões que eu, ainda pequena, queria seguir e escutava dos adultos: “mas escritora? Você não vai ganhar dinheiro com isso! E vai escrever sobre o quê? Receitas?!... Jornalista? Vai passar fome também, e outra coisa, Dayana, você é muito tímida e, por isso, não vai conseguir!”.

Já no espaço escolar, apesar de em algumas aulas de português, a professora nos apresentar diferentes tipos de textos, tais como os literários, poesias, contos, narrativas e informativos que, particularmente, eu gostava muito, logo começavam os exercícios de repetição e memorização: ditados intermináveis, exercícios de caligrafia e listas enormes de verbos e suas conjugações. Estes eram sempre acompanhados de falas: “assim está certo e assim está errado” e no caderno escrevia um X para o errado e V para o certo, sempre acompanhados de um carimbo que representava uma figura indicando se a professora estava feliz ou triste com o nosso desempenho. Lembro de ir embora triste, por saber que a professora estava triste, porque eu errei e, por isso, eu me sentia envergonhada. Eu pensava: “os meus acertos ou os meus erros afetavam emocionalmente a professora?!?”.

A minha vergonha com o meu desempenho com a escrita, no espaço familiar, surgiu quando um dia resolvi escrever um pequeno poema e mostrei para as pessoas de casa. Minha avó achou muito fofo e me parabenizou, depois mostrei para o marido dela que também achou bonito e elogiou minha iniciativa, o meu irmão não deu muita bola, pois ele queria mesmo era jogar bola com os colegas da nossa rua. No final desse itinerário, mostrei o poeminha para a sogra da minha mãe, que já tinha lecionado português quando jovem. Para a minha surpresa, recebi uma reprovação: “- Nossa! Está tudo errado! Você não pode iniciar um poema assim! As estrofes não podem ser organizadas desse jeito. Não, Dayana. Está tudo errado! Refaz!”. Quê? Estrofes? Eu não entendia muito bem o que ela estava dizendo, mas fiquei assustada com o tom. Eu nunca refiz esse poeminha e não o guardei. Joguei-o fora e parei de mostrar o que eu escrevia.

Com essa experiência, entendi que fazer o certo era repetir o que os adultos, incluindo as professoras, diziam o que era o certo. Dessa forma, eu não me sentiria envergonhada e nem menos inteligente. Assim, hoje, eu compreendendo que essas vivências me condicionaram à heteronomia e me afastando do desenvolvimento da autonomia. Pois, conforme estudamos na disciplina de Psicologia da Educação III acerca das concepções morais de Piaget, a heteronomia é entendida por “um grande respeito pela autoridade e pela obediência. Como a criança observa e segue comportamentos estabelecidos para o grupo, ela evita tomar atitudes contrárias à regra vigente”¹¹. Para melhor entendimento sobre o comportamento heterônomo, Prado (2013), expõe a interpretação de Coutinho e Moreira (1999):

A criança vive, nessa fase, o que Piaget denomina de realismo moral, ou seja, a tendência a considerar os deveres e valores como existentes em si mesmos, externos à sua vontade e independentes do contexto. As normas são entendidas ao pé da letra. (COUTINHO; MOREIRA, 1999, p. 12).

O currículo do antigo Ensino Fundamental, ainda da década de 1990, era voltado para o ensino tradicional com práticas pedagógicas impositivas e reducionistas de repetição e memorização de conteúdos, mesmo em um cenário político-histórico de avanço e com intensas discussões a respeito da nova Lei de Diretrizes e Bases que só foi homologada no ano de 1996. O principal objetivo ainda era de formar cidadãos que soubessem ler e escrever para atender a demanda do mercado de trabalho.

Assim, consigo me lembrar das longas aulas de matemática, nas quais éramos ensinados a copiar a tabuada repetidamente toda aula, como se esse movimento repetitivo fosse capaz de nos ensinar o raciocínio lógico intrínseco a este saber. Dessa forma, mesmo sem entender muito bem, eu repetia, porque esse era o *correto*. O meu encontro com a repetição e com a maneira rígida a respeito do que é certo e do que é errado, contribuíram significativamente para que a minha conduta fosse moldada e norteadada pela heteronomia, acompanhando-me até o ingresso no Ensino Superior.

Querido(a) leitor(a), quando eu exponho aqui que o antigo Ensino Fundamental tinha como objetivo final apenas nos ensinar a ler, escrever e calcular, isto é reflexo das minhas lembranças e da lacuna de aprendizado que enfrentei no Ensino Médio. Pois, não me lembro das minhas professoras e da escola, no ensino fundamental, desenvolverem práticas pedagógicas fundamentadas em uma intencionalidade que desenvolvessem nossas

¹¹ PRADO, 2013, p. 30.

habilidades e potencialidades enquanto educandos inseridos em um contexto de formação plena. O roteiro da repetição e memorização de conteúdos ficaram marcados na minha experiência escolar.

Contudo, confesso que o caminho para a autonomia ainda está em processo e, já compreendi que é um aprendizado contínuo, reflexivo e autorreflexivo, pois ao mesmo tempo que estamos voltados para nós mesmos, precisamos olhar para o outro enquanto um ser que compartilha a mesma dignidade humana que nós, mesmo que a individualidade nos caracterize como distintos e, por isso, somos diferentes uns dos outros, mas que simultaneamente, somos iguais. O exercício da reciprocidade e do respeito mútuo é um aprendizado contínuo e necessário. Continuando com a interpretação de Coutinho e Moreira (1999), a respeito dos estudos de Piaget, nós somos introduzidos na moral autônoma no início da adolescência:

A partir do início da adolescência e culminando com o período das operações formais, surge a moral autônoma, ou seja, o jovem passa a respeitar a regra conforme sua fundamentação racional, envolvendo o respeito mútuo, a reciprocidade e o contrato. Neste sentido, “a responsabilidade pelos atos é julgada pela intenção e não pelas consequências objetivas” (COUTINHO; MOREIRA, 1999, p. 123 apud PRADO, 2013, p. 30).

O encontro com a adolescência foi marcado por um período de conflito comigo mesma e com a minha família, justamente por tentar harmonizar o compasso da moral autônoma comigo e com o mundo. Contudo, foi o período em que eu consegui desenvolver a minha autonomia e projetar a construção do meu ser adulto. No Ensino Médio tive a oportunidade de experienciar a minha inclinação com o campo das artes e das ciências humanas.

1.3 O ENCONTRO COM A AUTONOMIA

O Ensino Médio foi a minha porta de entrada à autonomia plena, a partir deste adentrar ao novo segmento da Educação Básica, compreendi que era necessário caminhar em acordo com as regras que constroem a sociedade para que eu, enquanto um ser que estava trilhando os meus primeiros passos neste espaço plural do convívio compartilhado, no mundo, fosse capaz de iniciar e propor novas maneiras de pensar e de viver, para que assim, eu me sentisse pertencente a este espaço comum, o mundo humano.

Então, decidi deixar claro para a minha família, as minhas preferências musicais, sociais, políticas, intelectuais e espirituais. Este novo modo de me apresentar, soou como se eu estivesse me rebelando contra tudo o que me foi ensinado e projetado para o meu

futuro. Porém, a “rebeldia” tão característica da adolescência, hoje, eu entendo melhor, não era expressão de algum sentimento de rejeição aos valores, princípios e planos que alicerçaram a minha infância. Era apenas uma maneira de dizer: “eu também consigo criar novos valores, princípios e fazer planos para a minha vida, eu sou capaz”.

Quando estou lecionando e algum aluno expõe uma questão a respeito do conteúdo ou mesmo da didática escolhida para abordar algum tema que, para alguns professores(as) pode parecer um comportamento insurgente, tento ir ao encontro da iniciativa questionadora do outro e o que foi estabelecido por mim enquanto figura de autoridade, nesta dinâmica, é necessário a abertura ao novo, para que o saber docente possa caminhar sob a nova perspectiva do aluno.

Nesta linha de raciocínio, entendo que validar esta capacidade do aluno de ter a iniciativa de formular questões, significa ir ao encontro da abertura ao novo, em uma via dupla, as perspectivas são transformadas, isto é, tanto do educador quanto do aprendiz. Delimita a tarefa de “não expulsá-los de nosso mundo e abandoná-los a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova [...], preparando-os para a tarefa de renovar um mundo comum”¹², tal como nos afirma Arendt, a respeito do papel da escola e dos profissionais da educação. Assim, temos a responsabilidade de formar uma comunidade renovadora, democrática e plural, para que novos inícios continuem existindo.

Portanto, este ponto conecta a adolescência com o plano para a vida adulta e ajusta o propósito de exercer a carreira docente de maneira ativa no e para o mundo. Este Trabalho de Conclusão de Curso, no formato de Memorial Reflexivo, resgata e alinha os meus horizontes do passado no presente para o futuro, reafirmando este compromisso: olhar com atenção para nossos estudantes, reconhecer as lacunas que surgiram em seus processos de aprendizagem e, ao mesmo tempo, acreditar em seu potencial de seguir aprendendo, avançando e transformando o mundo.

¹² ARENDT, 2016, p. 247.

CAPÍTULO II: A CRISE NA EDUCAÇÃO

2.1 REFLEXÃO A RESPEITO DA ANÁLISE ARENDTIANA

Hannah Arendt além de ser reconhecida como uma proeminente teórica política, a autora era professora universitária, primeiro na Universidade de Chicago, na qual lecionou até 1967 e, depois, na New School for Social Research na cidade de Nova York, na qual atuou até o seu falecimento no ano de 1975.

A preocupação de Arendt a respeito da Educação tem raiz na sua experiência como refugiada apátrida judia-alemã. Primeiro, quando a autora deixou a Alemanha sem seus documentos pessoais no ano de 1933¹³ rumo à França. A segunda experiência, ocorreu quando Arendt conseguiu fugir do campo de internação para mulheres localizado em Gurs¹⁴ rumo ao Estados Unidos da América do Norte [E.U.A]. A vida de apátrida durou 18 anos, de 1933 até o ano de 1951 quando Arendt conseguiu a cidadania norte-americana.

No decorrer dessa experiência Arendt encontrou-se na condição de recém-chegada ao mundo e que conseguiu ser reinserida no mesmo, devido ao acolhimento e trabalho das organizações de refugiados, graças às quais a pensadora recebeu o visto e auxílio financeiro para partir aos Estados Unidos bem como recebeu ajuda e acompanhamento por outras instituições de apoio aos refugiados ao desembarcar na América do Norte até receber a sua cidadania.

A vivência na qualidade de recém-chegada ao mundo provocada pela condição de apátrida judia-alemã como uma consequência direta da ruptura totalitária do regime de Hitler, motivou Arendt a envolver-se ativamente com as causas dos refugiados judeus¹⁵ e, por isso, a autora dedicou-se a diversos estudos e artigos acerca do tema. Dentre essas

¹³ Arendt nos descreve que no dia 23 de fevereiro de 1933 foi significativo para o seu engajamento político, pois marca o dia do incêndio no Palácio do Reichstag [o Parlamento Alemão] que foi seguido, na mesma noite, de prisões ilegais sob as ordens de Hitler. Conforme o relato de Arendt: “falava-se de ‘detenções preventivas’: você sabe que as pessoas na realidade apodreciam nos porões da Gestapo ou nos campos de concentração”. (ARENDT, 1993, p. 126 apud SOUSA, 2021, p. 65 nota 149).

¹⁴ No ano de 1940, Arendt vivia como apátrida em Paris e foi levada junto com 2.364 mulheres para o campo de concentração de Gurs, no sul da França. A ordem de Hitler era que todos os indivíduos, incluindo crianças, vindos das diversas regiões da Alemanha sem documentação fossem levados para o campo de concentração francês e, depois, seriam transportados de volta à Alemanha para os campos de extermínio. (SOUSA, 2021, p. 66).

¹⁵ Arendt participava ativamente da política judaica, auxiliava os jovens refugiados e defendia de modo corajoso a criação de um exército judaico para lutar contra o Regime de Hitler. Além disso, a autora colaborava no jornal judaico-alemão *Aufbau*, no qual publicou, entre os anos de 1941 e 1945, alguns artigos acerca dos “assuntos judaicos”. Ver a coleção de escritos de Hannah Arendt reunidos no livro: ARENDT, H. Escritos Judaicos. Organização de Jerome Kohn e Ron H. Feldman. Tradução de Laura Degaspere Monte Mascaro, Luciana Garcia de Oliveira, Thiago Dias da Silva; - Barueri, SP: Amariyls, 2016. (SOUSA, 2021, p. 11, Nota 8).

pesquisas, o ensaio *We Refugees* de 1943¹⁶, no qual a autora expressa de modo contundente: “a nova espécie de ser humano criada pela história contemporânea’, do tipo que ‘é colocado em campos de concentração pelos inimigos e em campos de internação pelos amigos’”¹⁷.

Arendt, neste ensaio, declara que “em primeiro lugar, não gostamos de ser chamados de ‘refugiados’. Nós mesmos nos chamamos de ‘recém-chegados’ ou ‘imigrantes’”¹⁸. Segundo Arendt, os recém-chegados são aqueles que chegam “em um novo país sem recursos e têm de ser ajudados por comitês de refugiados”¹⁹. Mas, o que significa chegar em um país sem recursos? Arendt explica:

Perdemos nosso lar, o que significa a familiaridade de uma vida cotidiana. Perdemos nossa ocupação, o que significa a confiança de que temos alguma utilidade neste mundo. Perdemos nossa língua, o que significa a naturalidade das reações, a simplicidade dos gestos e expressões espontâneas dos sentimentos. Deixamos nossos parentes nos guetos poloneses, e nossos melhores amigos foram mortos em campos de concentração, e isso significa a ruptura de nossa vida privada. (ARENDT, 2016, 478).

Com efeito, significa dizer que essa lacuna na vida privada provocada por uma ruptura radical tal qual experienciada nos campos de concentração e de extermínios alemães, foi capaz de modificar o significado do termo refugiado. A ruptura na vida privada significa ser despojado de todas as características essenciais de um povo e sua cultura, as quais integram a constituição dos seus indivíduos, pois passaram a ser classificados simplesmente enquanto uma raça indesejável no mundo e “não por causa de algum ato praticado ou opinião sustentada. [...] e a maioria de nós nunca sonhou em ter qualquer opinião política radical”²⁰. Arendt, sustenta que mesmo antes da segunda guerra surgir no mundo, o termo “refugiados” não era bem recebido pelos judeus, pois “havíamos partido por nossa própria vontade para países de nossa escolha”²¹. Arendt continua em sua afirmação:

Sim, éramos “imigrantes” ou “recém-chegados” que havíamos deixado nosso país porque, um belo dia, não era mais adequado que ficássemos, ou por razões puramente econômicas. Queríamos reconstruir nossas vidas, isso era tudo. Para reconstruir uma vida, deve-se ser forte e otimista. Então somos otimistas. (ARENTE, 2016, p. 478).

¹⁶ ARENDT, *We Refugges*, p. 70 apud YOUNG-BRUEHL, 1997.

¹⁷ ARENDT, 2016, p. 479.

¹⁸ ARENDT, 2016, p. 477.

¹⁹ ARENDT, 2016, p. 477.

²⁰ ARENDT, 2016, p. 477.

²¹ ARENDT, 2016, p. 478.

Arendt chama a atenção aqui para a diferença entre as antigas perseguições²² aos judeus com as sofridas no regime de Hitler. As primeiras de caráter religioso e econômico. Já a segunda, revestida pela ideologia de raça²³ sustentada por um projeto político radical de extermínio²⁴, isto é, enquanto arma estatal. Tais distinções são importantes para compreender o pensamento arendtiano. Tendo em vista que Arendt sempre parte de um método analítico apoiado no exame linguístico dos conceitos que sofreram mudanças devido às experiências concretas da política.

Neste sentido, a experiência em campos de concentração e de extermínio, para além de criar uma nova espécie de seres humanos que devem ser descartados, ao mesmo tempo,

²² Encontramos em *História das religiões: onde vive Deus e caminham os peregrinos* (2005) de Susan Tyler Hitchcock em uma edição da National Geographic a respeito da diáspora judaica, isto é, a dispersão do povo hebreu de Israel, os filhos da tribo de Judá [judeus], que foi implicada por diversas invasões territoriais por nações inimigas que por séculos tentaram subjugar e destruir a cultura judaica e, com isso, provocando seu afastamento para diferentes regiões do mundo, principalmente, para os continentes africano, asiático e europeu. Historicamente é datado dois momentos da dispersão dos judeus. Primeiro no ano de 772 a. C., por consequência da invasão e domínio pela Assíria, da qual os judeus foram exilados na Babilônia. Segundo, no ano de 70 d. C. provocado pelo cerco a Jerusalém pelo exército do império romano, neste último, os judeus foram dispersos para diversas regiões do mundo. (HITCHCICK, 2005, p. 217-234 apud SOUSA, 2021, p. 35 nota 67).

²³ A ideologia do conde Arthur de Gobineau (1816-1882) publicada em 1853 sob o título *Essai sur l'inégalité des races humaines*, formou a base da eugenia nazista, neste ensaio Gobineau conseguiu transformar uma opinião que era compartilhada entre a nobreza francesa em uma elaborada doutrina história, defendendo que descobriu a lei secreta a respeito da queda das civilizações e, dessa forma, elevando a história à dignidade de ciência natural. Assim, a ideologia racista completou o seu primeiro estágio, iniciando o segundo, cujas influências seriam sentidas até a década dos anos 20 do século XX. (ARENDT, 2012, p. 241-249 apud SOUSA, 2021, p. 57).

²⁴ Um dos principais acontecimentos que tornou a perseguição aos judeus em um contexto político, enquanto inimigos políticos, foi o caso Dreyfus, que simbolizou nos últimos anos do século XIX, um embuste judicial francês, mas que teve repercussões políticas e sociais no decorrer do século XX, sobretudo, de sentimentos e condutas antissemitas. O capitão de origem judaica, Alfred Dreyfus, era um oficial do Estado-Maior francês, acusado de traição à nação francesa por divulgar documentos sigilosos à Alemanha, isto é, foi denunciado de espionagem contra a França. Dreyfus foi condenado, em 1894, por unanimidade dos juízes à deportação perpétua para a Ilha do Diabo, na Guiana Francesa. Apenas em 1896, o verdadeiro culpado foi apresentado, outro oficial do Estado-Maior francês, o major Walsin-Esterhazy que “tendo forjado a letra de Dreyfus por ordem do coronel Sandherr, seu superior e antigo chefe da Seção de Estatística. Alguns dias mais tarde, o tenente-coronel Henry, outro membro do mesmo departamento, foi preso por ter forjado várias peças do dossiê secreto de acusação; ele se suicidou na prisão. Em seguida, o Tribunal de Apelação ordenou uma nova investigação do processo Dreyfus” (ARENDT, 2012, p.140). Comprovado o erro judicial, esta trama representou o contexto político e social da época, essencialmente, a respeito da emergência de sentimentos ligados ao antissemitismo, nacionalismo e de hostilidade à Alemanha, após a inclusão da Alsácia-Lorena ao território alemão e, por isso, todo o percurso de acusação, julgamento e, depois, da revisão judicial do caso do capitão Dreyfus tornou-se palco de intensos conflitos políticos e sociais que mobilizaram com a participação ativa da imprensa antissemita, parte da sociedade francesa aos ideais nacionalistas e antissemitas. Somente em julho de 1906 Dreyfus foi inocentado de todas as acusações pelo Tribunal de Apelação. Contudo de acordo com Arendt: “a reintegração do acusado nunca foi reconhecida e as paixões originalmente suscitadas nunca se acalmaram inteiramente. Por volta de 1908, [...] dois anos de ter sido inocentado, [...] Alfred Dreyfus foi atacado na rua. Um tribunal de Paris absolveu o agressor afirmando discordar da decisão que havia inocentado Dreyfus”. (ARENDT, 2012, p. 140 apud SOUSA, 2021, p. 31 nota 56).

lança ao mundo os sobreviventes de tal brutalidade enquanto “recém-chegados” e não enquanto “refugiados”. Pois, não era apenas encontrar um lugar que oferecesse segurança e proteção, mas sim um novo início no mundo, era necessário ser [re]inseridos no mundo, ou seja, nascer. Logo, o termo recém-chegados possui ligação direta com outro conceito fundamental do pensamento arendtiano, o de natalidade. Pois, Arendt argumenta que a essência da educação é a natalidade.

As reflexões a respeito da crise do mundo moderno, desenvolvidas por Hannah Arendt em estudos anteriores, foram o seu ponto de partida para pensar o tema da educação, mesmo não se considerando uma educadora profissional. Contudo, Arendt afirma que é sensato ao leigo que o mesmo pense a respeito de uma situação problemática, mesmo que não possua um saber especializado. É preciso se preocupar. Assim, o significado do termo crise utilizado por Arendt, está distante do comumente relacionado a “degeneração” e “morte”, mas sim próximo ao que a pensadora expõe enquanto:

[...] a oportunidade, proporcionada pelo próprio fato da crise – que dilacera fachadas e oblitera preconceitos –, de explorar e investigar a essência da questão em tudo aquilo que foi posto a nu, e a essência da educação é a natalidade, o fato de que seres nascem para o mundo. O desaparecimento de preconceitos significa simplesmente que perdemos as respostas em que nos apoiávamos de ordinário sem querer perceber que originalmente elas constituíam respostas a questões. Uma crise nos obriga a voltar às questões mesmas e exige respostas novas ou velhas, mas de qualquer modo julgamentos diretos. Uma crise só se torna um desastre quando respondemos a ela com juízos pré-formados, isto é, com preconceitos. Uma atitude dessas não apenas aguça a crise como nos priva da experiência da realidade e da oportunidade por ela proporcionada à reflexão. (ARENDT, 2016, p. 222-223).

Neste sentido, Arendt argumenta que a crise do mundo moderno se apresenta, no decorrer do século XX, mais intensa em seus vários aspectos, mas é especificamente, a perda de autoridade e da tradição que afeta de maneira significativa a esfera educacional. Tendo em vista que o objetivo da educação é o de passar aos mais novos o mundo do qual são herdeiros. Logo, Arendt remete a um momento decisivo que requer compreensão e mediação. Pois, segundo Arendt, a perda de autoridade e da tradição é entendida por ela enquanto a ausência de significações partilhadas por uma comunidade e, por isso, as respostas comuns são esvaziadas de sentidos, os quais estávamos acostumados a apoiarmos o nosso entendimento a respeito de uma determinada questão, no nosso caso, a educação.

Com efeito, o principal trabalho de Arendt a respeito da educação é o texto *A crise na educação*, o qual foi escrito no formato de uma palestra e exposta em 1958. Apenas em

1961, o ensaio foi incluído e publicado no livro *Entre o passado e o futuro*. Em *A crise na educação*, a filósofa política tem o objetivo de aprofundar e reexaminar suas considerações anteriores a respeito da educação expostas no artigo *Reflexões sobre Little Rock* (1957), o qual rendeu à Arendt diversas críticas negativas e polêmicas acerca de seu posicionamento diante da questão étnico-racial²⁵ estado-unidense.

Apesar de em *A crise na educação*, Arendt iniciar seu exame com a crise da educação escolar nos Estados Unidos, o estudo da filósofa não foi limitado a esse evento local, mas ela questiona acerca das peculiaridades que representam o mundo moderno e, por conseguinte, a sua crise que com efeito se manifestaram na crise educacional.

Arendt apoia-se no argumento de que a crise é um desafio ao pensamento, pois nos obriga a refletir, uma vez mais, a respeito “sobre o papel que a educação desempenha em toda a civilização, ou seja, sobre a obrigação que a existência de crianças impõe a toda sociedade humana”²⁶.

Arendt destaca uma questão importante examinada anteriormente em *Reflexões sobre Little Rock* e que a interessa de modo particular, mas que em *A crise na educação* assume um olhar reflexivo e mais profundo sobre como salvaguardar as crianças num mundo em conflito e, por isso, investiga a complexidade da relação entre política e educação. Porém, nesse exame, Arendt compreende a instituição escolar enquanto uma esfera pré-política e não como uma esfera social. Segundo Arendt, a escola enquanto espaço pré-político oportuniza o acesso da família para o mundo público.

Nesta visão, Arendt concebe a atividade educacional enquanto uma mediação entre o mundo público-político e seus recém chegados, ou seja, os novos habitantes. Neste sentido, a atividade educacional não é compreendida por Arendt como idêntica à ação política. Pois, essa mediação tem a função de encarar a crise do mundo público e, com isso, é transformada em desafio para os cidadãos mais velhos do mundo, visto que, estes devem decidir como enfrentarão o mundo público e sua crise, se mobilizados pelo ressentimento ou pelo cuidado e amor às crianças e ao mundo.

²⁵ Em *Reflexões sobre Little Rock*, publicado apenas em 1959, Arendt analisa as estratégias políticas do movimento negro estado-unidense e não concorda com a decisão de elencar a educação escolar enquanto “uma frente prioritária da luta por igualdade étnico-racial, expondo jovens negros à perseguição pela turba branca” (ALMEIDA; CORREIA ET AL., 2022, p. 134). Concordamos que Arendt foi infeliz em algumas de suas considerações a respeito do movimento negro na luta por igualdade étnico-racial. Contudo, compreendemos que a posição de Arendt remete à sua infância enquanto uma criança judia na Alemanha antisemita e toda à sua vivência de perseguições, tanto na infância quanto na fase adulta.

²⁶ ARENDT, 2016, p. 234.

Com efeito, é a natalidade que impele a renovação do mundo e que torna a educação uma atividade essencial da organização social. Nas palavras de Arendt, “a educação está entre as atividades mais elementares e necessárias da sociedade humana, que jamais permanece tal qual é, porém se renova continuamente através do nascimento, da vinda de novos seres humanos” (ARENDT, 2016, 234). Diante disso, de acordo com a análise arendtiana, os mais velhos possuem a responsabilidade de acolher os novos, os quais chegam no mundo e que ainda não o conhecem e, tampouco, a sua história que anterior a deles. A natalidade confirma, portanto, “o fato de todos nós virmos ao mundo ao nascermos e de ser o mundo constantemente renovado mediante o nascimento”. (ARENDT, 2016, p. 247).

Arendt sustenta a tese que o nascimento é a efetivação da condição fundamental da natalidade, a filósofa compreende que a cada nascimento de uma criança, nasce junto a oportunidade de um novo começo no mundo e para o mundo. Pois, ao nascer, cada ser humano é ele mesmo um começo, em outras palavras, “trata-se de um início que difere do início do mundo, pois não é o início de algo, mas de alguém que é, ele próprio, um iniciador”²⁷.

Diante do exposto, é possível compreender que a reflexão arendtiana sobre a educação não surge de um interesse meramente pedagógico, mas de uma experiência histórica profundamente marcada pelas rupturas do século XX. A condição de apátrida vivida por Hannah Arendt e sua reflexão sobre os “recém-chegados” evidenciam que a chegada de novos seres humanos ao mundo não é apenas um fato biológico, mas um acontecimento político e existencial que exige acolhimento, mediação e responsabilidade por parte daqueles que já habitam o mundo. É nesse contexto que a autora formula a centralidade do conceito de natalidade, compreendendo-o como condição que fundamenta a própria possibilidade da educação.

Neste sentido, a crise da educação analisada por Arendt deve ser compreendida como parte da crise mais ampla do mundo moderno, caracterizada pela perda de autoridade e pelo enfraquecimento da tradição. Tais elementos, que antes orientavam a transmissão do mundo entre as gerações, deixam de oferecer referências compartilhadas capazes de sustentar o processo educativo. A crise, portanto, não significa apenas um colapso institucional da escola, mas revela uma dificuldade mais profunda das sociedades

²⁷ ARENDT, 2016, 220.

modernas em assumir a responsabilidade pelo mundo que deve ser apresentado aos mais novos.

Contudo, conforme a própria Arendt sustenta, a crise também pode representar uma oportunidade de reflexão. Ao dilacerar certezas e desvelar preconceitos, ela exige que retornemos às questões fundamentais que estruturam a educação. Entre essas questões encontra-se a responsabilidade dos adultos diante das novas gerações, pois educar implica introduzir os recém-chegados em um mundo que lhes é anterior, preservando-o ao mesmo tempo em que se abre espaço para a possibilidade de renovação que cada novo nascimento traz consigo.

Assim, a educação, para Arendt, ocupa uma posição singular entre o mundo privado da família e o mundo da política, configurando-se como uma esfera pré-política responsável por realizar essa mediação entre o antigo e o novo. É nesse espaço que os adultos assumem a tarefa de apresentar o mundo às crianças, protegendo-as temporariamente de suas tensões e conflitos, sem, contudo, abdicar da responsabilidade por esse mesmo mundo.

Portanto, a análise arendtiana da crise na educação evidencia que o problema educacional não pode ser reduzido a métodos pedagógicos ou reformas institucionais isoladas. Trata-se, antes, de uma questão profundamente ligada à maneira como uma sociedade compreende sua relação com o passado, com o presente e com aqueles que chegam ao mundo. Educar, nesse sentido, significa assumir se amamos o suficiente para apresentá-lo às novas gerações, preservando-o e, simultaneamente, abrindo espaço para que os recém-chegados possam iniciar algo novo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA NA SOCIEDADE CAPITALISTA

LEITURA DO ARTIGO *A CRISE DE SENTIDOS E SIGNIFICADOS NA ESCOLA: A CONTRIBUIÇÃO DO OLHAR SOCIOLÓGICO* DE SUELI GUADELUPE DE LIMA MENDOÇA.

De acordo com Sueli Mendonça (2011), a função social da escola, tradicionalmente construída ao longo da história, é de transmissão do conhecimento. Porém, o que a autora nos destaca é que a escola, no atual contexto da sociedade capitalista, encontra-se diante de dificuldades significativas que a prejudicam em exercer essa prática social. O principal problema que a autora nos apresenta diz respeito à ausência de identificação dos professores e dos alunos com os seus respectivos papéis no interior da comunidade escolar, segundo Mendonça, os professores não se identificam com o seu papel na esfera institucional, pois não conseguem “ensinar” e, por outro lado, os estudantes não se identificam com o seu papel na escola, pois não “aprendem”.

A autora se preocupa em compreender o que está na base desse problema e, por isso, nos expõe que o que ocorreu foi um distanciamento das motivações tanto dos professores quanto dos alunos com relação às suas atividades, ações e objetivos que, antes, eram comuns. Desta forma, a autora evidencia que na escola, no atual contexto da sociedade capitalista, existe “o estranhamento dos agentes sociais em suas relações na escola faz com que sentidos e significados se percam no processo pedagógico”²⁸. Assim, Mendonça nos explica a importância dessa reflexão sob o viés sociológico:

A indagação sobre a crise de sentido e significado nos faz pensar sobre a finalidade da escola na sociedade capitalista atual e suas consequências na vida social, já que os sentidos e significados construídos por estudantes e professores têm se distanciado de uma formação humanizadora. No cerne dessa questão, a reflexão recai, especialmente, na contribuição que o ensino de Sociologia poderia dar na direção de compreender como se concretiza esse fenômeno, de torna-lo consciente e, assim, provocador de mudanças, já que, como instituição e espaço de sociabilidade, a escola se constitui, ou deveria se constituir, como objeto das Ciências Sociais no contexto atual. (MENDONÇA, 2011, p. 343).

Segundo Mendonça, a função social da escola, na sociedade capitalista, passa a representar o modelo educacional dominante que tem por objetivo de reproduzir a “divisão social do trabalho e dos valores ideológicos dominantes”²⁹, isto é, da economia capitalista.

²⁸ MENDONÇA, 2011, p. 341

²⁹ MENDONÇA, 2011, p. 343.

Com isto, ocorre o surgimento da moderna instituição escolar pública juntamente com o nascimento das fábricas, resultantes da Revolução Industrial. Neste sentido, a escola enquanto instituição do novo modelo econômico baseado no acúmulo de capital, surge com a tarefa de formar indivíduos para sustentar e conservar o recente sistema de divisão social do trabalho, ou seja, os que administram e os que serão administrados.

As revoluções burguesas do século XVIII são elementos importantes, para Mendonça (2011), pois a partir delas iniciaram o processo de politização, democratização e laicização da educação que, por sua vez, passa a ser exigida enquanto formação universal que busca uma reordenação do conhecimento. Significa dizer que, a educação passa a ser discutida sob o viés político, ou seja, enquanto um direito do cidadão e dever do Estado, esses princípios tem sua base nos ideais da Revolução Francesa. Cito a autora:

À escola coube produzir um novo homem que expressasse a ruptura com a ordem feudal e disciplinasse o operário ao novo modo de vida, onde a transmissão de determinados conhecimentos é elemento fundamental no modo de produção capitalista. (MENDONÇA, 2011, p. 344).

Na virada do mundo feudal para as revoluções do mundo moderno nos seus mais diferentes níveis, a saber, econômico, político, social e religioso, o processo de instrução formal que expressasse essa ruptura passa a penetrar a sociedade inteira. Nesta análise, a autora cita Cambi (1999) para evidenciar a ocorrência desse processo:

Quanto aos processos educativos, eles penetram na sociedade inteira e incidem sobre a profissionalização, que se especializa e se libera da centralidade da oficina artesanal (no nível manual) e da formação de caráter humanístico-religioso (no nível intelectual), dando espaço à manufatura e depois à fábrica, por um lado, às academias, às escolas técnicas, por outro; mas incidem também, sobre o controle social, contra os desvios de todo o gênero, inclusive os juvenis, como também na formatação de um imaginário social alimentado pelos mitos do Moderno e por um estilo de vida civilizado, normatizado, regulado por códigos e limitados por interdições. Processos, estes que transformam abimis o sujeito individual e o enredam numa socialização que tende a tornar-se cada vez mais integral: o sujeito moderno é realmente um “si” individual e consciente da própria irrepetibilidade, mas é também um sujeito radicalmente governado pela sociedade e pelas suas regras, já que cada vez menos pode viver sem ela ou longe dela. (CAMBI, 1999, p. 279 apud MENDONÇA, 2011, p. 344).

A autora nos demonstra como a escola no sentido moderno surgiu inserida no contexto de ruptura entre o sistema econômico feudal e o sistema capitalista, e como este por sua vez, forjou um sistema educacional que atendesse às novas exigências de expansão e acúmulo de capital:

A tarefa histórica da escola, nessa nova realidade social, foi cunhada na transmissão do conhecimento, tendo na organização da fábrica seu modelo estrutural e ideológico. Ao professor cabia garantir a transmissão/reprodução de um conjunto de conhecimentos necessários à formação do trabalhador como trabalhador na fábrica, sob a égide do capital. Com o capitalismo há a necessidade de uma nova sociabilidade, uma nova subjetividade, e aí entra a escola, como elemento-chave nesse processo de formação de novos valores, novos modos de ser e viver. (MENDONÇA, 2011, p. 344).

A nova ordem social deveria atender as demandas econômicas do capitalismo em ascensão e, por isso, deveria ser formada obedecendo os limites impostos pelo novo sistema econômico. A conduta da nova organização social foi forjada para ser controlada e manipulada pela variação do capital. Desta forma, ficam evidenciadas as contradições do sistema capitalista que, de um lado, afirma a democratização da instrução, mas, por outro lado, demarca as restrições à classe trabalhadora a respeito dessa mesma instrução, “que se constituem em condições de exploração muito definidas na nova ordem social”³⁰.

De acordo com a autora, a contradição entre esses elementos prejudicou e refletiu de maneira negativa na função social da escola moderna. Mendonça explica que, a nova configuração da vida e do trabalho, na recente sociedade capitalista, reduziram os novos integrantes da recente classe operária “a uma condição tão desumanizada, dedicada compulsoriamente à produção capitalista”³¹ de uma maneira intensa que o filósofo Adam Smith (1723 – 1790), o mais importante teórico do liberalismo econômico, apontou para as limitações das relações materiais de vida da classe trabalhadora provocada pela intensificação da divisão social do trabalho:

[...] limita as visões do homem. Na situação em que a divisão do trabalho é levada até a perfeição, todo homem tem apenas uma operação simples para realizar; a isso se limita toda a sua atenção, e poucas ideias passam pela sua cabeça, com exceção daquelas com que ele tem *ligação imediata*. Quando a mente é empregada numa diversidade de assuntos, ela é de certa forma ampliada e aumentada, e devido a isso geralmente se reconhece que um artista do campo tem uma variedade de pensamentos bastante superior a de um cidadão. Aquele talvez seja simultaneamente um carpinteiro e um marceneiro, e sua atenção certamente deve estar voltada para vários objetos, de diferentes tipos. Esse talvez seja apenas um marceneiro; esse tipo específico de trabalho ocupa todos os seus pensamentos, e como ele não teve a oportunidade de comparar vários objetos, sua visão das coisas que não estejam relacionadas com seu trabalho jamais será *tão ampla como a do artista*. Deverá ser esse o caso, sobretudo quando toda a atenção de uma pessoa é dedicada a uma entre dezessete partes de um alfinete ou a uma entre oitenta partes de um

³⁰ MENDONÇA, 2011, p. 345.

³¹ Ibidem, p. 345.

botão, de tão dividida que está a fabricação de tais produtos (...). Essas são as desvantagens de um espírito comercial. As mentes dos homens ficam limitadas, tornam-se incapazes de se elevar. A educação é desprezada, ou no mínimo negligenciada, e o espírito heroico é quase totalmente extinto. Corrigir esses defeitos deveria ser assunto digno de uma séria atenção. (SMITH, apud MÉZÁROS, 2005, p. 28-29 apud MENDONÇA, 2011, p. 345-3456).

A observação do filósofo concorda com o entendimento do filósofo alemão Karl Marx (1818 – 1883), a respeito do estranhamento causado pela intensificação da divisão social do trabalho no capitalismo, na qual os indivíduos estão diante das objeções econômicas e sociais que atravancam que determinada atividade ou trabalho se realize em harmonia com as potencialidades humanas. O processo de estranhamento em relação ao trabalho enquanto atividade de realização humana, têm suas raízes na organização da economia capitalista através da propriedade privada.

Conforme Mendonça, devido ao fato de que a escola moderna se originar em decorrência das exigências de formação de recurso humano pelo capitalismo que, por conseguinte, transferiu as suas contradições à educação, “mais precisamente ao problema estrutural, que permanece na sociedade contemporânea”³². Cito a autora:

Tal fato enraizou-se na sociedade capitalista e está na base do problema educacional atual, na medida em que a base material para a efetivação do processo educacional destinado à maioria da população encontra-se restrita e empobrecida. O projeto burguês de educação é fortemente marcado como elemento de racionalização da vida econômica, da produção, do tempo e do corpo dos trabalhadores. A estes, um modelo de escola destinado às atividades mais básicas do conhecimento – ler, escrever e contar – em contraposição à escola de caráter mais geral, clássica e científica destinada às elites dirigentes. Essa dualidade não atravessa a história de modo linear. É na existência das contradições que se forjam as necessidades sociais e suas possibilidades de superação. (MENDONÇA, 2011, p. 346).

A intensa transformação no modo de produção do período feudal para o modelo fabril do sistema capitalista, implicou profundas transformações não apenas na sociedade, mas também no processo de instrução formal dos indivíduos, isto é, na escola. Os modos de produção baseados nos modelos fordista e taylorista intensificaram a divisão social do trabalho, modificando de maneira significativa a construção material e subjetiva da sociedade. Nas palavras da autora:

A fragmentação/especialização da produção provocou um distanciamento cada vez maior entre o produtor e seu produto. O trabalhador, com suas

³² MENDONÇA, 2011, p. 346.

funções cada vez mais fragmentadas e especializadas, não mais se reconhece no produto do seu trabalho, gerando uma situação de estranhamento, de falta de identidade com o resultado da sua atuação direta no processo de produção. O estranhamento se intensifica, propiciando contornos mais gerais da coisificação do trabalho, numa complexa articulação entre o mundo da materialidade e o mundo da subjetividade social (MENDONÇA, 2011, p. 347).

Neste sentido, esse modelo produtivo do sistema capitalista será refletido na prática pedagógica. Significa dizer que, o trabalho do professor será invadido pelo processo de estranhamento, promovendo o esvaziamento de sentido do trabalho pedagógico para o educador “e faz com que este perca o controle sobre seu trabalho, trazendo mudanças tanto em sua objetivação na escola, como na sua formação fazendo vir à tona conflitos que se tornam obstáculos na realização de seu trabalho”³³.

Portanto, o desafio do professor no processo de ensino aprendizagem, no atual contexto da sociedade capitalista, será o de refletir a respeito do significado e sentido da escola que corresponda a atual realidade social. Conforme o entendimento da autora:

O ensino de Sociologia poderia contribuir nessa perspectiva, como, por exemplo, pela análise da própria instituição escolar e de seu entorno, para dar início à construção de sentidos individuais, dirigidos à sua verdadeira função social: produzir e socializar conhecimentos. (MENDONÇA, 2011, p. 348-34)

Diante dessas considerações, torna-se possível compreender que a crise de sentidos e significados observada na escola contemporânea não pode ser analisada de maneira isolada do contexto histórico e social no qual a instituição escolar se desenvolveu. Conforme evidencia Sueli Mendonça, a escola moderna foi construída no interior das transformações que deram origem à sociedade capitalista e, por essa razão, incorporou em sua própria estrutura as contradições desse sistema. Ao mesmo tempo em que foi concebida como espaço de transmissão e socialização do conhecimento, também passou a desempenhar a função de formar indivíduos ajustados às exigências da divisão social do trabalho e à racionalidade econômica dominante.

Nesse processo, as profundas transformações ocorridas no mundo do trabalho – especialmente a intensificação da divisão social das atividades produtivas – repercutiram diretamente no interior da instituição escolar. Tal dinâmica contribuiu para a emergência de um processo de estranhamento semelhante àquele analisado por Karl Marx no âmbito do trabalho produtivo, no qual o indivíduo se distancia do sentido de sua própria atividade.

³³ MENDONÇA, 2011, p. 347.

No campo educacional, esse fenômeno manifesta-se na dificuldade de professores e estudantes reconhecerem-se nos papéis que desempenham na escola, produzindo um esvaziamento do significado do processo pedagógico.

A análise sociológica proposta por Mendonça permite, portanto, evidenciar que a perda de sentido no interior da escola está vinculada a um problema estrutural mais amplo, relacionado às contradições da própria sociedade capitalista. Nesse contexto, o desafio colocado para a educação contemporânea consiste em recuperar a função social da escola enquanto espaço de produção e socialização do conhecimento, capaz de promover uma formação que ultrapasse os limites impostos por uma lógica exclusivamente instrumental da educação.

Nesse sentido, a reflexão sociológica acerca da escola revela-se fundamental, pois permite tornar visíveis os condicionamentos históricos e sociais que atravessam o processo educativo. Ao possibilitar a compreensão crítica da própria instituição escolar e de suas relações com a sociedade, o ensino de Sociologia pode contribuir para a reconstrução de sentidos no interior da prática pedagógica, favorecendo a formação de sujeitos capazes de refletir sobre as condições sociais que moldam sua experiência no mundo.

Essa problemática acerca da perda de sentidos no interior da escola abre caminho para a reflexão mais ampla sobre a própria condição da educação no mundo moderno. Com efeito, compreender a crise educacional exige ultrapassar a análise estritamente sociológica das relações de produção e considerar também as transformações mais profundas que afetam a relação das sociedades contemporâneas com o mundo comum e com as novas gerações. É nesse horizonte que se torna possível aproximar essa discussão da análise desenvolvida por Hannah Arendt a respeito da crise na educação.

Assim, se a análise sociológica evidencia como as contradições estruturais da sociedade capitalista incidem sobre a função social da escola, a reflexão arendtiana permitirá aprofundar essa problemática a partir de uma perspectiva político-filosófica, investigando de que maneira a perda de autoridade, o enfraquecimento da tradição e a dificuldade da sociedade moderna em assumir responsabilidade pelo mundo comum repercutem diretamente no campo educacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARENDT, H. Só permanece a língua materna. In: **A dignidade da política**. Organização: Antônio Abranches. Tradução: Helena Martins e outros. Relume-Dumará: Rio de Janeiro, 1993.

_____. Crise na educação. In: **Entre o passado e o futuro**. Tradução de Mauro W. Barbosa. Perspectiva: São Paulo, 2016.

BERNSTEIN, R. J. **Por que ler Hannah Arendt hoje?** Tradução e Apresentação Adriano Correia e Nádia Junqueira Ribeiro. Forense Universitária: Rio de Janeiro, 1ª edição, 2021.

CORREIA, A [et al]. **Dicionário Hannah Arendt**. Outros organizadores: Antonio Glauton Varela Rocha, Maria Cristina Muller, Odilio Alves Aguiar. Edições 70: São Paulo, 1ª edição, 2022.

HOMEM, Maria. **Lupa da alma: quarentena-revelação**. Todavia: São Paulo, 4º reimpressão, 2021.

MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima. A crise de sentidos e significados na escola: A contribuição do olhar sociológico. **Cad. Cedes**. Campinas, v. 31, n. 85, p. 341-357, set/dez 2011. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/LZRF5sQXq7cjb9SPxkWVgsz/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 1 dez. 2021.

SOUSA, D. F. **A ruptura totalitária: antissemitismo, imperialismo e banalização do mal**. 2001. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Instituto de Filosofia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/33080>. Acesso em: 10 de dezembro de 2021.