

Mundo moderno e crise na educação: uma crítica sobre os pressupostos básicos das pedagogias renovadas¹ de meados do século XX²

Crislei de Oliveira Custódio
José Sérgio Fonseca de Carvalho

Resumo: Este artigo propõe a reflexão acerca da crise na educação como uma manifestação da crise do mundo moderno por meio da análise de três pressupostos básicos da educação moderna destacados por Hannah Arendt. Embora não haja a intenção de se discutir as concepções educativas e o cabedal de métodos e técnicas pedagógicos propostos pela Escola Nova, objetiva-se aqui abordar filosoficamente questões de cunho educacional e a relação entre aspectos fundantes da perspectiva moderna de educação e a crise do mundo contemporâneo. Para isso, este artigo debate a diferença entre a ideia de crise ‘da’ educação e crise ‘na’ educação; em seguida, trata da modernização pedagógica do século XX como uma expressão do *pathos* do novo; e, por fim, discute cada um dos pressupostos básicos da educação moderna apontados por Arendt em seu texto ‘A crise na educação’.

Palavras-chave: Pedagogias renovadas. Crise. Hannah Arendt.

Modern world and crisis on education: a criticism of basic presuppositions on the renewed pedagogies from the middle of the 20th century

Abstract: This article is a reflection on the educational crisis as a manifestation of the crisis of the modern world through the analysis of three basic presuppositions of modern education. Even though there is no intention of discussing educational conceptions and the set of pedagogical methods and techniques proposed by the New School, this paper aims at approaching philosophically educational matters and the relation between founding aspects from the modern perspective of education and the crisis of the contemporary world. This article argues that there is difference between the idea of crisis “of” education and crisis “on” education; then, it deals with the pedagogical modernization in the 20th century as an expression of the *pathos* of the new and, at last, it discusses on each of the basic presuppositions of modern education pointed by Arendt in her article ‘Crisis on education’.

Keywords: Renewed pedagogies. Crisis. Hannah Arendt.

¹ Neste texto, tratamos como pedagogias renovadas ou modernas e teorias ou concepções educacionais modernas o corpus de abordagens e concepções que compõem os discursos pedagógicos do século XX voltados à modernização das práticas educativas ditas ‘tradicionais’, bem como das perspectivas que tinham o ensino e o professor como cerne das relações escolares. Utilizamos também a expressão Pedagogia Nova como sinônima de Escola Nova.

² Apoio: CAPES.

1 Crise ‘da’ educação ou crise ‘na’ educação?

Nos últimos anos, a educação tem assumido lugar de destaque nos debates políticos e nos veículos de comunicação de massa. Periodicamente nos deparamos, em jornais televisivos e impressos, com notícias sobre os índices de rendimento escolar dos discentes brasileiros, bem como com matérias que visam comparar sistemas nacionais de educação ou iniciativas pontuais que apresentaram bons resultados.

Em geral, tais artigos, notícias e reportagens visam deflagrar os ditos fracassos educacionais e o descontentamento da sociedade civil diante disso. Ademais, é comum ouvirmos que a educação brasileira está em ‘crise’³ e que é necessário um movimento da sociedade para pressionar os agentes públicos em prol da melhoria da qualidade do ensino por meio da modernização de nossas escolas, dos métodos e instrumentos de ensino e, por fim, da formação docente.

Tais discursos, na maioria das vezes, destacam a situação de ‘crise’ que a educação pública brasileira enfrenta localizando elementos intrínsecos à escola e/ou ao sistema educacional como causadores do suposto descompasso. Portanto, a melhoria da escola e do ensino estaria diretamente ligada a ajustes dentro do âmbito educacional, afinal, foram os desajustes da escola atual e as concepções pedagógicas a ela arraigadas que, de acordo com essa perspectiva, deterioraram a qualidade da educação que tínhamos no passado. Sendo assim, o que encontramos neste cenário é a análise dos dilemas contemporâneos da educação por meio da equação de questões fundamentalmente técnico-pedagógicas. O ponto fulcral nos argumentos para a ‘crise’ seria a salvaguarda da escola por intermédio da reconfiguração de suas práticas tidas como retrógradas.

Com efeito, a existência de uma ‘crise’ no contexto educacional nos parece consensual; entretanto, concebê-la como produto apenas de condicionamentos internos pode traduzir uma abordagem de caráter superficial. Que algo está fora dos eixos é inegável, porém, ao analisar a questão educacional na sociedade norte-americana, Arendt nos diz que:

Certamente, há aqui mais que a enigmática questão de saber por que Joãozinho não sabe ler. Além disso, há sempre a tentação de crer que estamos tratando de problemas específicos confinados a fronteiras históricas e nacionais, importantes somente para os

³ Utilizaremos o termo ‘crise’ entre aspas para designar o sentido usual e generalizado da palavra no contexto atual, e apenas o vocábulo crise (sem aspas) para referir-nos ao termo segundo a abordagem arendtiana.

imediatamente afetados. É justamente essa crença que se tem demonstrado invariavelmente falsa em nossa época: pode-se admitir como uma regra geral neste século que qualquer coisa que seja possível em um país pode, em futuro previsível, ser igualmente possível em praticamente qualquer outro país (ARENDDT, 2003, p. 222).

A autora aponta no trecho supracitado que, embora seja tentador restringir os elementos condicionantes da crise na educação aos domínios nacionais e históricos, o fato é que vivemos em um tempo em que os eventos tendem a assumir uma dimensão global e, tal como ela afirma, o cerne da questão está além da constatação do baixo rendimento dos alunos.

Hannah Arendt compreende a crise na educação como uma forma particular da manifestação de um fenômeno mais amplo e geral: a crise do mundo moderno. Suas reflexões acerca desta temática estão contidas no texto ‘A crise na educação’, compondo um dos seis ensaios presentes no livro ‘Entre o passado e o futuro’, os quais foram classificados pela autora como ‘exercícios de pensamento político’ em torno de três eixos temáticos: ruptura moderna da tradição e do conceito de história; conceitos políticos centrais; e pensamento sobre temas contemporâneos (ARENDDT, 2003, p. 42).

Em linhas gerais, em ‘A crise na educação’ Arendt parte da reflexão sobre os impasses do sistema educacional norte-americano no final da década de 50, bem como da análise das bases que o fundamentam, para refletir sobre a crise na educação moderna. Embora tenha como pano de fundo a educação nos Estados Unidos da América, o referido texto constitui uma tentativa de compreensão sobre a crise geral do mundo moderno e sua instauração no âmbito educacional, propondo-se a apresentar uma concepção referente ao sentido da ação educativa sobre as novas gerações.

De acordo com o pensamento arendtiano, a crise não é ‘da’ educação, mas se instaura ‘na’ educação – dado que é um evento do mundo moderno e que, como tal, estende suas fronteiras para todas as instituições que compõem a sociedade. Nessa perspectiva, a crise é algo constitutivo do moderno, uma vez que, em nossos tempos, a autoridade do passado como parâmetro de julgamento das ações foi perdida. Assim, “o sintoma mais significativo da crise, a indicar sua profundidade e seriedade, é ter ela se espalhado em áreas pré-políticas tais como a criação dos filhos e a educação [...]” (ARENDDT, 2003, p. 128).

Arendt identifica a crise como a situação em que se cessa a validade de nossos parâmetros para julgar e oferecer respostas para os dilemas que invadem o cotidiano das sociedades. Desta maneira, “o desaparecimento de preconceitos significa simplesmente que perdemos as respostas

em que nos apoiávamos de ordinário sem querer perceber que originariamente elas constituíam respostas” (ARENDT, 2003, p. 223).

Para a autora, o termo preconceito não possui conotação pejorativa. Preconceito é um parâmetro para formação de juízos na vida cotidiana, afinal, caso não houvesse uma gama de preconceitos pelos quais podemos nos guiar, seria necessário que pensássemos e julgássemos tudo a todo o momento, nos colocando, assim, em condição de constante vigilância. Desta forma,

[...] preconceitos autênticos são geralmente reconhecidos por seu apelo sem peias à autoridade do ‘dizem’ ou ‘a opinião geral é de que’, embora, é claro, esse apelo não precise ser explicitamente declarado. Preconceitos não são idiossincrasias pessoais, [...] que tem sempre uma base na experiência pessoal (ARENDT, 2008a, p. 152).

A autora ressalta, entretanto, que os preconceitos se tornam nocivos quando os utilizamos como respostas no âmbito político, o qual exige intercâmbio de opiniões e juízos permanentes.

Nesse sentido, a crise é instaurada no momento em que o senso comum⁴ não é capaz de oferecer respostas ou compreensão sobre algo. Ou ainda, quando as respostas cristalizadas no tempo e compartilhadas por gerações já não dão conta de nossos questionamentos e dilemas atuais, por mais que tais indagações possam ser as mesmas. Daí, sem a base sólida que os sentidos compartilhados nos oferta, faltam-nos critérios para julgar e agir.

Embora nos coloque em uma situação desconfortável na qual não há respostas prontas e eficazes, a crise nos oferece a possibilidade de pensarmos sobre o assunto e, a partir disso, emitirmos julgamentos e ações posteriores. Ou seja, “a crise periódica” (ARENDT, 2003, p. 221), tal como afirma a autora, só pode ser um desastre se a ela respondermos com preconceitos, os quais, nessas circunstâncias, nos impedem de estabelecermos nossos próprios juízos e de buscarmos um sentido comum para a educação das novas gerações.

Assim, é válido ressaltar que, ainda que Arendt vincule a crise na educação aos efeitos de uma crise geral que acometeu o mundo moderno, isso não nos desonera de nossa responsabilidade pela educação nem ameniza o encargo dos agentes do Estado em seu

⁴ Em linhas gerais, ‘senso comum’ é para a autora o mesmo que sentidos compartilhados. Trata-se, pois, do conjunto de saberes, crenças, significados que determinada comunidade conserva em seu seio. De acordo com Arendt, porém, o mundo moderno tem como marca a ruptura da tradição e o afã por ineditismo e novidade, o que, associado a uma sociedade de indivíduos ocupados apenas com o consumo e a manutenção da vida, acaba por restringir e, por vezes, minar a possibilidade do estabelecimento de algo que seja comum e compartilhado pelos sujeitos.

compromisso com a constante melhoria da educação pública. Dizer que a crise na educação vincula-se à crise do mundo moderno não implica uma atitude fatalista frente aos problemas educacionais locais, mas sim, desvela aspectos mais gerais que alicerçam os fatores que, na maioria das vezes, identificamos como causadores dos impasses atuais. Compreender a crise na educação sob a perspectiva da crise do mundo moderno ajuda-nos a desnudar características fundantes da sociedade moderna e suas manifestações nas instituições que a constituem à medida que, ao mesmo tempo, nos leva a perceber as origens de problemas profundos da educação contemporânea, como o declínio da autoridade.

Tendo isso em vista, discorreremos neste artigo acerca dos três pressupostos básicos, destacados por Arendt, que fundamentam as teorias e concepções educacionais modernas.

2 Pedagogias renovadas e crise na educação

A sociedade moderna⁵, de acordo com Arendt, é marcada pelo *pathos* do novo, ou seja, pela gana por constante renovação e pelo consequente rechaço do velho ou tradicional. Isso significa que, pela busca recorrente e maior valorização daquilo que é novo, a tradição e os saberes que compõem o escopo do senso comum foram invalidados. Isso, porém, não implica a substituição dos saberes tradicionais do senso comum por outros saberes compartilhados, mas sim uma constante mudança na qual os valores, padrões e o próprio conhecimento sobre as coisas são aceitos, reformulados e negados em um dinamismo que minimiza e, por vezes, impede o aprofundamento e uma nova significação compartilhada entre os pares.

Dessa forma, tal como na sociedade, a perda do senso comum no âmbito educacional dá-se com a emergência do *pathos* do novo como força motriz das reformas pedagógicas. Com isso, a partir do século XX, as concepções educacionais que norteiam o sistema de ensino, em consonância com as demais áreas de conhecimento e com a própria ciência, passam a fomentar esse princípio que marca o mundo moderno. O prevalecimento de novos conceitos e perspectivas

⁵ Sociedade e esfera social são termos tidos como sinônimos na obra de Arendt. O significado de tal conceito nos escritos da autora é de grande complexidade, porém, para uma compreensão preliminar, basta afirmar que a esfera social – ou a sociedade – é um fenômeno da Modernidade que desestabilizou o fulcro da separação entre esfera privada e esfera pública. Ou seja, ela é um âmbito que foi gerado e que se estabeleceu entre a esfera privada e a esfera pública, rompendo com a linha divisória entre ambas. A quebra da delimitação entre público e privado e a sobreposição de outro domínio entre esses âmbitos implicou a diluição dos assuntos pertinentes a cada um deles. (Cf. ARENDT, 2010).

a respeito da educação passa a constituir-se a partir da total negação aos métodos e saberes pedagógicos tradicionais, ocasionando a perda do sentido comum em relação às práticas e princípios educacionais.

Arendt destaca que, na sociedade moderna, a revolução educacional inspirada pela “ilusão emergente do *pathos* do novo” (2003, p. 226) foi desencadeada pelas teorias educacionais provenientes da Europa Central e pela aplicação a fio dos preceitos da educação progressista. Segundo a autora, tais teorias – que na história da educação são situadas no movimento denominado de Escola Nova – negaram “todas as tradições e métodos estabelecidos de ensino e de aprendizagem” (2003, p. 227). Assim, “o fato importante é que, por causa de determinadas teorias, boas ou más, todas as regras do juízo humano normal foram postas à parte” (2003, p. 227), ou seja, as novas teorias educacionais assumiram como princípio a anulação de toda tradição pedagógica, propondo inovações que não apenas contrariavam a cultura do trabalho escolar como, em muitos aspectos, opunham-se completamente a ela – o que as tornou alheias ao crivo do juízo compartilhado quanto aos temas que envolvem a educação formal.

Embora o movimento escola-novista tenha sido um marco na história da educação no Ocidente, o mote para nossas reflexões, bem como para a análise feita por Arendt, não é especificamente o conteúdo propagado pelos reformadores em seus discursos pedagógicos, mas sim as premissas sobre as quais se alicerçam tais teorias e as demais teorias modernas que as sucederam. Ainda que alguns pressupostos básicos tenham inspirado as formulações dos reformadores da educação no final do século XIX e meados do século XX – em especial, as de John Dewey –, tais conjecturas fundamentaram grande parte das teorias educacionais subsequentes.

Antes de abordarmos as críticas da autora quanto aos pressupostos básicos da educação moderna, temos que ter em mente o fato de que as correntes que constituem o movimento da Escola Nova são plurais e que algumas asserções de Hannah Arendt no texto ‘A crise na educação’, embora se enderecem aos teóricos da educação progressista em particular – principalmente a John Dewey –, revelam uma visão um tanto panorâmica por parte da autora. É óbvio que as peculiaridades e especificidades da Escola Nova não são nossa principal preocupação aqui – até mesmo porque é notória a vastidão e profundidade dos temas e teóricos que a compõem – e que, tal como dissemos, nosso interesse está na compreensão da crise na educação como manifestação da crise geral do mundo moderno. Entretanto, ainda que nosso foco

esteja nos pressupostos que balizam as concepções modernas de educação e não o conteúdo das teorias pedagógicas, é válido esclarecer que algumas afirmações de Arendt quanto às práticas educacionais modernas, devido ao seu caráter generalizante, são um tanto caricaturais.

Deve-se ressaltar também que o movimento da Escola Nova teve como principal bandeira a centralidade da criança no processo de ensino e aprendizagem. Isso significa que, embora houvesse uma gama de intenções consideráveis que visavam o reconhecimento e a valorização do sujeito por trás da função de aluno, a máxima da centralidade da criança e o conseqüente papel coadjuvante do professor revelam o que Arendt denominou como uma das “tentativas de nivelamento” (2003, p. 229). Tais intentos voltados ao nivelamento entre adultos e crianças, alunos e professores e pais e filhos são característicos da sociedade moderna e, no que tange à educação, podem ser remontados “esquemáticamente a três pressupostos básicos, todos mais que familiares” (2003, p. 229).

3 Pressupostos básicos da educação moderna e a crise do mundo moderno

3.1 Primeiro pressuposto

Segundo Hannah Arendt, “o primeiro [pressuposto] é de que existe um mundo da criança e uma sociedade formada entre crianças, autônomos e que se deve, na medida do possível, permitir que elas governem” (2003, p. 229-230). Nessa perspectiva, haveria um mundo infantil com peculiaridades específicas e à margem do mundo dos adultos; aos integrantes deste último caberia apenas a mediação entre as crianças e o meio em que vivem, estando impedida, assim, toda e qualquer expressão direta de direcionamento ou autoridade. Isso significa que as regras e o governo surgiriam do grupo de crianças e a função do adulto seria unicamente a de facilitador desse processo.

A existência de um mundo infantil aparece em grande parte das teorias educacionais modernas, e a consideração desse mundo distinto manifesta-se em variadas práticas pedagógicas, as quais, em geral, convergem para a tentativa de introduzir elementos do mundo adulto no mundo das crianças, fazendo deste último um simulacro das relações presentes no primeiro. Isso se dá porque, uma vez banidas do mundo adulto e entregues a um mundo à parte, as crianças são estimuladas ao autogoverno sem que a elas seja oferecida a inserção na complexidade das relações existentes neste mundo.

John Dewey afirma que “la escuela, como institución, ha de simplificar la vida social existente; ha de reducirla a una forma embrionaria. La vida actual es tan compleja que el niño no puede ser puesto en contacto con ella sin experimentar confusión o distracción [...]” (1959c, p. 56). Assim, de acordo com a abordagem do autor, a educação formal representada pela instituição escolar é pertencente à vida pelo fato de compor a sociedade; como esta é extremamente complexa para o entendimento da criança, caberá à escola compactá-la de forma a permitir uma experiência gradual e tipicamente infantil no meio social.

Ora, com a redução dos aspectos que compõem a vida social, a participação do adulto na esfera infantil será comprometida, uma vez que, como pessoa mais experiente, não haverá como se ajustar a tal ambiente artificial. Dessa forma, diante desse simulacro de mundo simplificado, as crianças estariam fadadas à autorregulação de suas ações sem que houvesse a intervenção direta daqueles que, na concepção de Arendt, seriam os responsáveis por sua formação. Afinal, em face da ausência dos adultos nesse mundo reduzido e ajustado exclusivamente para a compreensão infantil, as crianças estariam entregues ao autogoverno.

Sendo assim, tal como destacou Hannah Arendt, as crianças de fato estarão abandonadas ao crivo do grupo ao qual pertencem, o que pode resultar na tirania da maioria – dado que a força do grupo que compõe o mundo infantil aniquila as manifestações individuais. De acordo com a autora, “a autoridade de um grupo, mesmo que este seja um grupo de crianças, é sempre consideravelmente mais forte e tirânica do que a mais severa autoridade de um indivíduo isolado” (2003, p. 230), já que, em virtude da superioridade numérica do grupo e da inexperiência que as impedem de argumentar, as crianças estariam fadadas a acatarem as decisões e prescrições da maioria dos pares.

É possível que, até aqui, ainda não esteja clara a crítica sobre o pressuposto de que haveria um mundo infantil e que as crianças aprenderiam a viver em sociedade a partir da coexistência e do autogoverno junto aos pares. Por isso, analisaremos esse pressuposto tão familiar e fortemente propagado pelos discursos educacionais, a fim de nele identificar algumas características da crise do mundo moderno.

Partiremos da seguinte citação:

La escuela es, primariamente, una institución social. Siendo la educación un proceso social, la escuela es simplemente aquella forma de vida en comunidad en la que se han concentrado todos los medios más eficaces para llevar al niño a participar en los recursos heredados de la raza y a utilizar sus propias capacidades para fines sociales [...]

La escuela debe representar la vida presente, una vida tan real y vital para el niño como la que vive en el hogar, en la vecindad o en el campo juego (DEWEY, 1959c, p. 55).

Nesse fragmento, observamos que Dewey sustenta a ideia de organização do meio de forma a propiciar, no mundo infantil, a vivência em menor escala dos aspectos da vida social. Aliás, em sua perspectiva, a educação escolar deveria prestar-se ao ajuste dos dados da realidade à experiência e compreensão infantil dentro do mundo da criança, de maneira que ela posteriormente empregue na sociedade os conhecimentos sociais advindos dessa vivência na comunidade infantil⁶. A partir daí, são justificadas práticas pedagógicas influenciadas por seus escritos que privilegiem o ideal democrático, no qual as crianças exerceriam sua suposta ‘cidadania’ participando de assembleias e tendo suas opiniões e interesses considerados na mesma – por vezes, maior – proporção que as opiniões e interesses do professor.

Em uma abordagem parecida, Montessori manifesta sua crença no mundo infantil e a consequente defesa da manutenção desse universo particular, concebendo o professor como um “alegre observador” (2004, p. 123) e recomendando-lhe “penetrar no prazer de ver as coisas nascendo e crescendo sob seus próprios olhos” (p. 123). Segundo a autora, a interferência adulta com regras e a imposição de limites implicam a formação de seres vazios e “criados moralmente à sua imagem e semelhança [do professor]” (p. 124), além de ser ineficaz na formação moral dos jovens, dado que

a obediência não é uma coisa mecânica, mas uma força natural de coesão social, intimamente relacionada ao desejo, até sua sublimação. [...] A obediência da maneira correta é uma sublimação do desejo do indivíduo, uma qualidade na alma humana sem a qual a sociedade não poderia sobreviver. Mas uma obediência sem um verdadeiro autocontrole [...] leva nações inteiras ao desastre.

O professor faz então sua grande renúncia ao poder e autoridade, para se encontrar imensamente vencedor por essas perdas” (MONTESSORI, 2004, p. 124 - grifos nossos).

Com efeito, como as crianças pertenceriam a um “mundo pequeno e pessoal” (DEWEY, 1959d, p. 53), dotado de interesses específicos, caberia à escola considerá-los como ponto de partida de suas ações. Ora, tendo em vista que os interesses individuais são múltiplos, como seria possível conciliar o saber e experiência acumulada que está entre nós – naquilo que temos em comum – aos interesses individuais e/ou específicos do mundo infantil? A quem caberia a

⁶ Em Dewey, essa vivência posterior na sociedade não significa que a educação estaria a serviço de uma preparação para o futuro. Ao contrário, é pelo fato de a educação progressiva estar impregnada e inserida nos processos vitais que o aluno, na vida adulta, teria recursos morais e sociais para agir em sociedade (DEWEY, 1959d).

responsabilidade de selecionar os conteúdos: às novas gerações ou aos adultos? Qual deveria ser o cerne da educação formal: os interesses individuais ou os interesses e bem comum?

Tais perguntas auxiliam-nos a pensar sobre o primeiro pressuposto apontado por Arendt e os aspectos do mundo moderno que ele denuncia. Afinal, se concebemos que as crianças possuem um mundo específico e à parte dos adultos, tendemos a considerá-las como um grupo social totalmente distinto e apartado do mundo comum. Neste mundo particular crê-se que, por meio da relação das crianças entre si e com o meio, seria possível formá-las para o exercício da cidadania em uma sociedade democrática, como se a somatória de indivíduos democráticos garantisse um mundo futuro mais comprometido com os próprios princípios da democracia e que isso ocorresse em uma relação direta, necessária e sem a condução dos adultos.

Não obstante, nos discursos dos reformadores da educação moderna notamos a valorização e a defesa dessa atitude de renúncia à autoridade e à diretividade do adulto no processo de ensino e aprendizagem. A médica Maria Montessori, em uma de suas principais obras sobre psicologia e educação infantil – o livro ‘A criança’ – dedica um capítulo⁷ à advertência do adulto quanto a seu ‘erro’ crasso em reprimir as manifestações espontâneas e tipicamente infantis da criança. A autora sugere que “o ambiente adulto não é um ambiente de vida para a criança, mas sobretudo, um acúmulo de obstáculos entre os quais ela desenvolve defesas, adaptações deformadas, onde é vítima de sugestões” (MONTESSORI, 1978, p. 129).

Com efeito, uma vez que as crianças pertenceriam a um mundo totalmente delas, os adultos estariam desobrigados de responsabilizar-se e de assumir sua autoridade sobre elas, pois, em Arendt, a autoridade dos adultos sobre as crianças assume a forma de responsabilidade pela conservação e durabilidade do mundo comum. Ora, se as crianças são expulsas do mundo dos adultos, a inserção dos novatos nesse mundo e a apreensão daquilo que nos é comum são dificultadas. Se os adultos delegam essa responsabilidade pela formação da criança ao grupo ao qual elas pertencem, negando seu papel de agente em nome de uma função unicamente mediadora das relações infantis, o novo que esse grupo social representa solapará os fundamentos comuns que apreciamos e conservamos em nosso mundo.

É óbvio que esse abandono das crianças à própria sorte não é algo explícito e, muito menos, almejado pelos reformadores da educação. Pelo contrário, as reformas educacionais como

⁷ O capítulo citado é denominado “O acusado” (MONTESSORI, 1978, p. 21-24).

produto das reflexões que estabeleceram o ‘Século da Criança’ visavam evidenciar as especificidades da infância em face de um sistema educacional que, segundo a percepção dos reformistas, desconsiderava a identidade infantil e centralizava-se na figura do adulto. Embora uma das principais críticas, na visão dos escola-novistas, dissesse respeito ao fato de a criança ser concebida como um adulto em miniatura, submetê-las a um mundo exclusivamente infantil implicou a exposição precoce de um ser em formação à luz do mundo público, bem como a antecipação e introdução de elementos da vida adulta – tal como o julgamento e a tomada de decisões em uma comunidade – na vida cotidiana das crianças. Assim, Arendt afirma que “a educação moderna, na medida em que procura estabelecer um mundo de crianças, destrói as condições necessárias ao desenvolvimento e crescimento vitais” (2003, p. 236), já que, para seu desenvolvimento, a criança necessitaria de proteção em relação ao mundo.

3.2 Segundo pressuposto

O segundo pressuposto básico da educação moderna diz respeito ao ensino. De acordo com Hannah Arendt, “sob a influência da Psicologia moderna e dos princípios do Pragmatismo, a Pedagogia transformou-se em uma ciência do ensino em geral a ponto de se emancipar inteiramente da matéria efetiva a ser ensinada” (2003, p. 231). Isso significa que, nessa nova concepção de educação – a qual, para autoafirmar-se, rechaça e opõe-se àquilo que foi denominado como educação tradicional –, o professor é visto como um profissional apto a “ensinar qualquer coisa” (p. 231), independentemente de seu conhecimento a respeito da matéria a ser lecionada. Assim, embora a necessidade de conhecer aquilo sobre o que se ensina não tenha sido totalmente eliminada, a pedagogia passou a ser pensada e concebida apenas em função do ato de ensinar esvaziado de seu conteúdo, uma vez que a ênfase se voltou para os métodos de ensino.

É óbvio que essa afirmação não aparece dessa forma nos discursos dos reformadores. No entanto, ao analisarmos as proposições que compõem a pedagogia nova, notamos que o método para ensinar sobrepõe-se à preocupação com o domínio e o estudo da matéria a ser lecionada, afinal, o professor, como profissional do ensino, “não se preocupa propriamente com a matéria e, sim, com a interação da mesma com as necessidades e aptidões dos alunos” (DEWEY, 1959b, p. 202).

Se voltarmos a um dos primeiros pedagogos da Modernidade, Comênio, já teremos indícios desse pensamento, uma vez que sua obra paradigmática, ‘Didática Magna’, tinha a pretensão de pensar a pedagogia como uma “arte de ensinar tudo a todos”. Os próprios reformadores da Escola Nova dedicaram-se, em sua maioria, ao desenvolvimento de métodos de ensino que melhor se aplicassem à adaptação do meio em que a criança interagiria com os objetos e com seus pares. Daí surgiram as pedagogias ativas, das quais citamos a pedagogia científica e o método Montessori; o método dos centros de interesse de Decroly; a pedagogia do bom senso e o método natural de Freinet; a pedagogia da experiência de John Dewey, dentre outros.

Em uma de suas ilustrações sobre a tarefa e os princípios educativos que regem a ação docente, Freinet conta uma parábola sobre um jovem que tenta dar de beber a um cavalo que não está com sede. O rapaz acaba infeliz em sua empreitada, pois, mesmo diante de numerosos esforços e até mesmo de açoites, o cavalo não bebe da água que lhe é oferecida. Dessa pequena narrativa, o autor conclui que “o problema da educação não é de modo algum – como pretendem hoje nos fazer crer – o ‘conteúdo’ do ensino, mas a preocupação essencial que devemos ter de fazer a criança sentir sede” (1996, p. 15).

Ainda que haja grande ênfase nos métodos na maioria das pedagogias ativas, não podemos negar que John Dewey tenha abordado a questão da matéria de estudo e a ela tenha dado certo destaque em suas reflexões sobre educação; entretanto, tal abordagem não se relaciona a um aprofundamento por parte do professor quanto ao conteúdo de sua ação. Na concepção deweyana, o conhecimento da matéria de estudo é um recurso para o professor interpretar os saberes principiantes dos alunos; porém, o estabelecimento de um bom método de ensino é proveniente da observação da experiência dos alunos com a matéria e do modo com que ele a apreende.

Nessa perspectiva,

[...] o papel do professor na empresa da educação é proporcionar o ambiente que provoque reações ou ‘respostas’ e dirija o curso do educando. Em última análise, tudo o que o educador pode fazer é modificar os estímulos ou as situações, de modo que das reações resulte o mais seguramente possível a formação de desejáveis atitudes intelectuais e sentimentais (DEWEY, 1959b, p. 199).

O autor ressalta duas distinções quanto à matéria de estudo: uma em relação ao professor e outra em relação ao aluno. Dessa forma, o professor tem o saber institucionalizado da matéria, ao passo que o aluno possui saberes mais fluidos e que se apresentam como possibilidades diante

do conhecimento sistematizado e socialmente construído. A tarefa do professor, segundo essa concepção, seria aperfeiçoar seu método de ensino a partir da observação sobre as relações que se dão entre o aluno e a matéria de estudo, e, conseqüentemente, prover a organização do ambiente em que se dará a interação do aprendiz com o objeto/matéria de estudo. Tal afirmação quanto à atuação do professor em uma proposta de educação progressista é corroborada pela asseveração de Dewey de que “o professor precisa ter seu espírito livre para observar as reações e movimentos mentais dos estudantes que compõem o grupo. O problema dos alunos encontra-se na matéria; o dos professores é saber o que está fazendo a mente dos alunos com a matéria” (1959a, p. 271).

É válido ressaltar que, diferentemente do que Arendt afirma ao expor o segundo pressuposto básico da educação moderna – segundo o qual a ênfase no ensino facultaria ao professor o conhecimento e o domínio de sua matéria, o que, em muitos casos, repercutiria em uma aproximação entre os saberes do docente e dos discentes –, Dewey destaca que é imprescindível que o professor domine a matéria, e concebe essa matéria como algo que traduz “sob forma concreta e detalhada as significações do presente social cuja transmissão seja desejável [e] torna manifesto ao professor os elementos essenciais da cultura a ser perpetuada [...]” (1959b, p. 201). Assim, o que consideramos sintomático da crise do mundo moderno na educação não é a depreciação da matéria, mas sim a ascensão do método como tema central da pedagogia e das reformas educacionais.

Nesse sentido, em sua análise sobre a influência do baconismo na educação, Azanha afirma que Comênio, em ‘Didática Magna’, propõe a aplicação da proposta de Francis Bacon sobre a renovação da ciência para o âmbito educacional. O autor destaca que, “assim como para Bacon fazer ciência era aplicar um método, também para Comênio educar ou ensinar era a aplicação de um método” (1992, p. 38). Dessa forma, em vista da grande influência da obra pedagógica comeniana sobre as teorias educacionais modernas – devido ao fato de sua didática ter sido “o primeiro tratado sistemático de pedagogia” (1992, p. 36) –, notamos que o grande legado de Comênio aos reformistas dos séculos XIX e XX “é a reivindicação da centralidade do método em todo ensino” (1992, p. 38).

Arendt relata que, na Modernidade, houve a socialização da ideia de processo para todas as atividades humanas, afinal, a valorização do labor e o advento da esfera social imprimiram na vida coletiva aspectos do ciclo biológico e dos processos da natureza. Assim, com a

instrumentalização da ciência e a substituição da busca da verdade pela busca da veracidade por meio da experimentação⁸, a noção de processo migrou do âmbito da natureza para o da vida em sociedade, definindo o conceito moderno de história e alicerçando o desenvolvimento do capitalismo.

Nessa perspectiva, quando a pedagogia e a ação docente estão centradas no método de ensino, há o deslocamento do ‘que é’ o conhecimento e do ‘porquê’ conhecer algo, para o ‘como’ o aluno processa o conhecimento. Ou seja, a relevância da ação pedagógica recai sobre os meios pelos quais o professor propiciará o contato do aluno com o conhecimento, e não mais sobre o que é importante conhecer e o que é o próprio conhecimento sobre algo.

E o que essa transposição de ‘o que é’ alguma coisa para o ‘como’ essa coisa veio a existir implica para a educação moderna, tendo em vista que a nova postura ante o conhecimento é justificada por uma necessidade de contextualização e atualização dos conteúdos escolares? Certamente, o enunciado apontado como motivador para as mudanças deve ser levado em consideração; no entanto, esse movimento quanto à introdução dos processos nas atividades humanas não é algo que ocorreu apenas no âmbito educacional. Isso, tal como mencionamos, é característico do mundo moderno e manifesta-se na relação do homem moderno com a ciência e na concepção contemporânea de história.

A ideia iluminista de um progresso ilimitado (ARENDR, 2008b, p. 72) legou ao homem um processo infundável de busca por atualização e veracidade dos fenômenos, sem que essa busca jamais atinja um *telos*. Assim, a inserção dos processos na vida social e, conseqüentemente, na educação, torna os meios mais relevantes do que os fins. Isso remete a uma atitude cíclica de geração e manutenção de necessidades, as quais não implicam nada que seja durável e estável no mundo.

Tão cíclica quanto os processos, uma pedagogia centrada em ‘como’ o aluno aprende e em ‘como’ criar métodos que melhor atendam às “necessidades e capacidades características do estudante” (DEWEY, 1959b, p. 203) presta-se a uma constante renovação advinda da geração e da subsistência de necessidades sem que se estabeleça nada compartilhado e duradouro.

A perda da comunidade de saberes é notada não apenas na ação pedagógica voltada para o alcance de métodos eficazes, mas também na atitude docente evidenciada por Dewey ao afirmar

⁸ Tal temática é explorada no capítulo VI do livro ‘A condição humana’.

que cabe ao professor a observação sobre os processos mentais que o aluno tece em relação à matéria de estudo (1959a, p. 271). Nas palavras de Montessori, “é preciso que o educador, suficientemente dotado do ‘espírito do cientista’, sinta-se confortado à ideia de que [...] experimentará a satisfação de tornar-se um observador da humanidade” (1978, p. 14). Essa concepção sobre o papel do professor-observador em sua prática educativa tem como princípio a ideia de que, ao educador, caberia a função de intermediar as relações que se dão entre o educando e o conhecimento de modo a intervir estimulando as conexões entre a cognição daquele com o saber a ser apreendido. Isso significa que a apreensão e a assimilação do conhecimento dar-se-iam em uma relação individual do aluno com o objeto.

Aliás, a individualização é uma marca característica, por exemplo, da pedagogia proposta por Decroly. O teórico destaca, a partir do estabelecimento da vida e do meio em que vive o aluno como cerne da ação educativa, que uma educação centrada na ‘liberdade’⁹ do aluno e que considere seus ‘centros de interesse’ deve situar-se na atividade pessoal direta e diferenciada de cada aluno (BALLESTEROS, 1961, p. 73).

Segundo Arendt, a partir da dúvida cartesiana, o homem moderno passou a ter como única convicção sobre sua realidade e das coisas a consciência de seu aparelho cognitivo e dos processos mentais nele desenvolvidos. Ou seja, o famoso ‘penso, logo existo’ representa a única certeza que temos em meio à dúvida universal e, no mundo moderno, o voltar-se para dentro de si por meio dos processos mentais da cognição – a introspecção – é “o que os homens têm agora em comum. [...] a estrutura da mente, [...] a faculdade de raciocinar é a mesma para todos” (ARENDR, 2007, p. 296).

Isso se evidencia nos discursos da Escola Nova pela adesão, por parte de seus teóricos, aos estudos da psicologia do desenvolvimento infantil e pela conseqüente transposição direta destes para o contexto educacional. O professor-observador que se volta para as manifestações espontâneas da criança e facilita sua aquisição do saber por meio do ajuste dos métodos de atuação pedagógica desvela uma concepção de cunho cognitivo, a qual se centra nos processos mentais e psicológicos do educando para promover o ensino e a aprendizagem.

Ora, a compreensão da matéria não como o conteúdo de um trabalho sistemático por parte do professor com o intuito de inserir as crianças e jovens na cultura letrada e em um mundo que

⁹ Essa ideia de liberdade em muito se distancia do pensamento arendtiano. Nesse caso, a liberdade aproxima-se do conceito moderno voltado para a livre escolha e demais liberdades individuais.

os antecede e transcende, mas sim como um objeto cuja interação com o educando, desencadeia-lhe processos mentais que necessitarão dos estímulos docentes apenas para propiciar maior aproximação entre deduções principiantes e saberes legitimados é o ultimato contra o estabelecimento da comunidade entre os homens. No que tange a essa ideia, Carvalho nos diz que;

Essa concepção do conhecimento como resultante das atividades ou das experiências de um sujeito individual que constrói interna ou privadamente seus conceitos e suas representações sobre a realidade em interação, direta ou estruturalmente mediada, com o meio tem sido objeto de algumas críticas contundentes, entre outros fatores, porque ao centrar-se nos aspectos internos ou psicológicos da representação mental do sujeito, ela despreza o fato primordial e decisivo de que o conhecimento é necessariamente formulado em uma linguagem pública e compartilhável (2001, p. 108).

Diante disso, podemos afirmar que, nessa perspectiva moderna de educação, o saber é concebido como produto das interações individuais do sujeito com o objeto, e não mais como algo socialmente construído e legitimado em comunidade ou como algo que é transmitido às gerações por um membro mais experiente – o qual possui autoridade devido ao domínio do saber acumulado e ao papel que ocupa como representante e porta-voz do mundo humano.

3.3 Terceiro pressuposto

À guisa do segundo pressuposto, o qual podemos dizer que se dirija ao ensino, a autora destaca o terceiro e último pressuposto básico da educação moderna: “o de que só é possível conhecer e compreender aquilo que nós mesmos fizemos e sua aplicação à educação [...] consiste em substituir, na medida do possível, o aprendizado pelo fazer” (ARENDDT, 2003, p. 232).

Segundo ela, esse pressuposto consiste, por um lado, na transformação da aprendizagem em habilidades a serem adquiridas pela constante reconstituição do processo pelo qual o conhecimento foi gerado e, por outro, na substituição do trabalho escolar pelos brinquedos e brincadeiras. Em consonância com os dois pressupostos apresentados anteriormente, esse pressuposto, em respeito ao suposto mundo da criança, reserva aos educandos o exercício daquilo que lhes é peculiar – a brincadeira – e, a partir da ênfase nos métodos de ensino, ele propõe que a aprendizagem seja tecida por meio da atividade e que o conhecimento seja apreendido por meio da reconstituição do fazer de pesquisadores, estudiosos e cientistas.

Aliás, dada a difusão de tais princípios na pedagogia moderna, as relações entre a centralidade do método e a constante atividade infantil são tão intensas que, em nossos tempos, deparamo-nos com discursos que tratam a questão do ensino e da aprendizagem como um único processo denominado de ensino-aprendizagem. Além disso, em que pese o esforço elucidativo de Arendt em distinguir os três pressupostos, no rol das teorias pedagógicas modernas eles sobrepõem-se e misturam-se entre si.

Isso posto, quanto à ênfase na brincadeira e no jogo em detrimento do trabalho escolar propriamente dito, poderíamos citar, dentre vários teóricos, o médico belga Ovide Decroly e a também médica, porém de origem italiana, Maria Montessori. Ambos, a partir de estudos com crianças portadoras de deficiência mental e intelectual, desenvolveram métodos e técnicas de caráter estritamente lúdico. Nesse sentido,

Decroly, que considera el juego como instinto anticipativo, es decir, como preparación para resolver los futuros problemas sociales que ha de plantearle la vida al hombre, incluso los intelectuales y morales, estima que no tiene realidad en sí, sino en relación con las demás tendencias que forman la vida del niño. El amor propio, los instintos de alimentación, de propiedad, de defensa activa y pasiva, los instintos grupales tienen su desarrollo y su influencia en el juego, y de ahí la necesidad de que el juego se introduzca en el programa, en la clase, hasta formar toda la vida del niño (BALLESTEROS, 1961, p. 73).

O jogo, a brincadeira e os trabalhos destinados à vida prática são estratégias que, nessa abordagem, potencializam a constante atividade infantil, respeitando a espontaneidade da criança. Dessa maneira, segundo Piletti, “a filosofia do escola-novismo parte do princípio de que é agindo que o homem se forma e de que o indivíduo se estrutura a partir de sua ação sobre o meio e da influência que o meio exerce sobre ele” (1997, p. 58). Nessa perspectiva, temos a ascensão de diversas pedagogias ditas ativas e de cunho experimental, nas quais a atividade constante da criança delinea sua relação com o conhecimento em face do desenvolvimento do suposto instinto investigativo infantil.

Ao longo da obra de John Dewey sobre educação, encontramos referências que revelam esse pressuposto. Em um de seus principais escritos educacionais, ‘Democracia e educação’, o autor afirma que “o conhecimento do curso natural do desenvolvimento sempre se vale de situações que implicam aprender por meio de uma atividade, aprender fazendo” (1959b, p. 204). A própria pedagogia deweyana, em muitos autores, é definida como uma pedagogia ativa, isto é, voltada para a constante atividade dos educandos em prol da aquisição do conhecimento.

Esse fazer, em Dewey, é concebido pelos trabalhos escolares – os quais podem ser diversos, tais como jardinagem, culinária, tecelagem etc. –, pelos jogos e brinquedos, e, principalmente, pelo ‘método científico’. O autor destaca que todos esses fazeres devem ser revestidos de conteúdo científico e significado social e não se constituírem apenas como atividades utilitárias que se prestarão ao desenvolvimento de habilidades que, futuramente, capacitarão os novos trabalhadores. Dessa forma, embora o pressuposto de que só aprendemos de fato aquilo que fazemos apareça na concepção de Dewey, a substituição do trabalho pelo brincar apresentada por Arendt não é defendida pelo autor, afinal, segundo ele, ambos são importantes, dado que,

o característico que define o brinquedo ou jogos não é servirem de divertimento nem a falta de objetivos [,] é a circunstância de ser objeto a ideia de desenvolver-se mais atividade no mesmo sentido, de visar resultados futuros. Quanto mais complexa se torna a atividade, mais significativa se torna, pela maior atenção aos resultados especiais conseguidos. Deste modo ela se transforma gradualmente em trabalho [...] O trabalho associado com a atitude do jogo é arte – se não pela designação convencional, pelo menos em qualidade (DEWEY, 1959b, p. 227).

À parte das aproximações mais específicas entre a exposição de Arendt em relação aos pressupostos – que, como tais, não são ideias explícitas e sim fundamentos que balizam as teorias educacionais modernas –, podemos notar no discurso de Dewey a relevância que é dada à atividade no processo de aprendizagem. Aliás, um dos conteúdos centrais de sua pedagogia é a defesa do método científico como o mais eficaz para a apreensão do conhecimento por parte dos alunos. Desse modo, a proposição do método e o estabelecimento de um ambiente que propicie a interação do educando com o meio e com os objetos, por parte do professor, permitiriam a atividade do aluno no intuito da obtenção do conhecimento sobre as coisas. Esse saber advindo daquilo que o autor denominou como experiência seria mais significativo e dotado de valor social. Em outras palavras, o ponto é que, em Dewey, a experimentação científica é a base de credibilidade para qualquer conhecimento devido ao seu caráter ativo e à sua possibilidade de teste e comprovação a partir de novos experimentos.

Todavia, a defesa de Dewey e de outros reformadores quanto à eficácia e à legitimidade do método científico e da pedagogia experimental remonta à noção de que a ciência possui um método universal, o qual deve ser reconstituído pelo aluno em sua aquisição do conhecimento. Azanha debruça-se sobre essa questão ao analisar o conceito de método e aponta que não há um único *modus operandi* da ciência, mas que a variedade das práticas científicas são regidas por

regras, as quais “apenas indicam quais são os movimentos permitidos, proibidos ou exigidos, mas nunca garantem o êxito [; elas] apenas justificam os lances, mas não explicam a excelência de um desempenho” (1992, p. 181). O autor prossegue:

Afinal de contas, parece que a compreensão das práticas científicas e de seus métodos especiais é sempre uma questão local porque envolve jogos de linguagem específicos, e, quando esses jogos ‘mudam, há uma modificação nos conceitos e, com as mudanças nos conceitos, os significados das palavras mudam também’ (AZANHA, 1992, p. 182).

Não podemos negar que a convergência entre aprender e fazer nas pedagogias renovadas teve o intuito de contextualizar o conteúdo de ensino e de propor analogias entre o saber prático e o teórico, sem cindi-los em âmbitos não apenas distintos, como díspares. Entretanto, a prerrogativa de que só aprendemos fazendo repercutiu na valorização do desenvolvimento de habilidades em detrimento do aprendizado de conceitos. Dessa maneira, os procedimentos e a experimentação tornaram-se o foco do ensino e da aprendizagem por meio da constante atividade e ludicidade das práticas educativas propostas pela escola.

A pedagogia deweyana da experiência, embora propague a constituição e reconstituição da experiência do educando por intermédio das interações com o meio, enfatiza a experimentação e o método experimental como cerne da educação, já que “sem a iniciação no espírito científico ninguém se apossa dos melhores instrumentos que a humanidade inventou para orientar eficazmente o raciocínio” (DEWEY, 1959b, p. 209). Assim, notamos que essa nova pedagogia é impregnada do espírito moderno de progresso pautado nos avanços científicos e tecnológicos.

Arendt relata que na era moderna, a partir da dúvida de Descartes expressa pela máxima ‘penso, logo existo’ – ou seja, a partir da concepção cartesiana de que não podemos ter certeza sobre nada, apenas sobre nossa consciência e sobre o fato de possuímos a capacidade de projetarmos-nos para dentro de nós mesmos e observar os processos de nossa mente –, a crença de que o ser de algo pudesse revelar-se tanto aos olhos físicos quanto aos olhos espirituais foi extinta; com isso, “embora não possa conhecer a verdade como algo dado e revelado, o homem pode, pelo menos, conhecer o que ele próprio faz” (ARENDRT, 2003, p. 295).

De acordo com Hannah Arendt, Descartes inaugurou o pensamento filosófico moderno com a dúvida universal sobre todas as coisas, pois, segundo a autora, com a invenção do telescópio e a consequente refutação empírica da teoria geocêntrica, o homem viu-se diante de sua incapacidade de apreender a verdade – seja pelo seu aparelho sensorial, seja pela razão. Aliás,

a constatação cartesiana de que a única certeza que possuímos é o fato de sermos munidos de um sistema cognitivo que nos permite afirmar nossa consciência sobre nós mesmos por meio de um processo interminável de dúvida denota os novos contornos do pensamento moderno, no qual os sujeitos passaram a duvidar da própria verdade e da capacidade dela de revelar-se.

Nessa perspectiva, o mero processo cognitivo da consciência – a introspecção – em relação ao produto por ela produzido garantiria, na filosofia cartesiana, a certeza de nossa existência. Assim,

em outras palavras, o homem leva dentro de si mesmo a certeza, a certeza de sua existência; o mero funcionamento da consciência, embora não possa de modo algum garantir uma realidade mundana recebida pelos sentidos e pela razão, confirma categoricamente a realidade das sensações e do raciocínio, isto é, a realidade dos processos dos processos que ocorrem na mente (ARENDDT, 2007, p. 293).

Segundo a filosofia cartesiana, a certeza de que existimos porque ‘pensamos’ – isto é, transportamo-nos para dentro de nós mesmos para sentir, em nossa consciência, o desenvolvimento de nossas próprias conjecturas e a elas conferir certa realidade –, embora confirme a existência de um ser pensante, não pode garantir a realidade das coisas mundanas. Afinal, tal como afirma Arendt, as imagens e sensações advindas de nossos sentidos, as quais conduzimos para nossa consciência por meio da introspecção, já não são mais a figura idêntica do que coletamos:

[...] ao ser processada e transformada em objeto da consciência, ao mesmo nível das coisas meramente lembradas ou inteiramente imaginárias, [a imagem] torna-se parte integrante do próprio processo, isto é, daquela consciência que só conhecemos como fluxo em constante movimento” (ARENDDT, 2007, p. 295).

Isso significa que a imagem de uma praia que certo indivíduo visitou, uma vez levada à consciência por intermédio da introspecção, jamais será totalmente semelhante à praia de fato; pois, em seu aparelho cognitivo, a imagem recebida toma o mesmo lugar que outras figuras imaginadas ou apenas lembradas.

Diante da subjetivação dos processos mentais, Arendt afirma que a ciência moderna chega à seguinte conclusão:

[...] embora não possa conhecer a verdade como algo dado e revelado, o homem pode, pelo menos, conhecer o que ele próprio faz. Esta, realmente veio a ser a atitude mais geral e mais geralmente aceita na era moderna; e foi esta convicção, e não a dúvida que lhe deu origem, que lançou geração após geração, durante mais de trezentos anos, num ritmo cada vez mais acelerado de descoberta e desenvolvimento.

O raciocínio cartesiano baseia-se inteiramente no pressuposto implícito de que a mente só pode conhecer aquilo que ela mesma produz e retém de alguma forma dentro de si mesma (ARENDDT, 2007, p. 295 - grifos nossos).

Ora, o que observamos nesse movimento da ciência é a transição da ideia de experiência advinda da contemplação daquilo que nos é revelado pela natureza, para a ideia de experimento, na qual o homem reproduz artificialmente os eventos naturais e testa a veracidade das conclusões obtidas pela experimentação a partir de novos experimentos. A postura do cientista migra do observar para o fazer.

Aqui voltamos ao terceiro pressuposto apresentado por Arendt, o qual possui grande relevância nas novas pedagogias: a criança aprende fazendo. Nessa abordagem, o processo de experimentação substitui o próprio produto da experiência e, assim como relatado na análise do segundo pressuposto básico, a busca de respostas quanto a ‘o que’ e ao ‘porquê’ de algo é aniquilada pela urgência em conhecer ‘como’ aquilo foi produzido.

A constante atividade do corpo e dos processos mentais na educação moderna implica a desconsideração e até mesmo a anulação do senso comum como fator de articulação e compartilhamento dos saberes. Afinal, se o fundamento que norteia a ação pedagógica é a reconstituição dos experimentos e a imersão dos dados oferecidos pela realidade nos processos cognitivos, com o intuito de desencadear uma atividade constante de elaboração e reelaboração de hipóteses que mais se aproximem do conhecimento, a educação realmente estará centrada no aluno, que não será concebido como parte de uma comunidade, mas como um indivíduo. Entretanto, ainda que em face de tal individualização, a experimentação é homogeneizante; afinal, a manipulação do experimento deve conduzir ao mesmo resultado para todos, caso contrário, não será concedida a veracidade do saber, o qual teria que ser proveniente da reprodução do método científico. Com isso, na transição da experiência para a experimentação anunciada pelas novas pedagogias, substituímos a singularidade do sujeito diante da experiência comum pela individualização da ação educativa.

Se assim como no pensamento moderno e na proposta dos reformadores a pedagogia atual estiver convicta de que ou não há aspectos do mundo dignos de serem contemplados, ou a aparência do ser não se revela aos sentidos e sim se mostra arditosamente, a desconfiança sobre nossos sentidos impedirá que possamos compartilhar e intercambiar nossos saberes no mundo comum. A educação sob os pilares do ‘aprender fazendo’, como mencionou Hannah Arendt,

tende a tornar-se uma mera prática de inculcar habilidades e competências nos alunos. Assim, “com o desaparecimento do mundo tal como dado aos sentidos, desaparece também o mundo transcendental, e com ele a possibilidade de transcender-se o mundo material em conceito e pensamento” (ARENDDT, 2007, p. 301). Ora, se a educação é a inserção das novas gerações no mundo comum, sem comunidade não existe sentido para o ato de educar, o que, aliado a outros fatores, remete-nos à situação de crise.

Considerações Finais

Como alguém que já nos primeiros parágrafos de seu artigo sobre a crise na educação faz questão de salientar que não é “educadora profissional” (ARENDDT, 2003, p. 222) – e que, portanto, não se considera uma especialista no assunto –, Arendt consegue atingir o coração das pedagogias renovadas ao identificar os pressupostos principais que fundamentam os discursos de reforma pedagógica do final do século XIX e primeira metade do século XX. Mais do que isso, a acuidade de sua análise nos apresenta as bases do pensamento pedagógico contemporâneo, as quais deflagram a natureza e os valores que perpassam a relação das sociedades modernas com as novas gerações.

A crise na educação, para além de uma questão pedagógica ou de um desajuste dos sistemas escolares é um conflito provocado pela perda ou invalidade das respostas outrora chanceladas pela tradição no que tange à relação entre adultos e crianças, isto é, trata-se de um descompasso, uma questão aberta que se nos coloca face à chegada das novas gerações e à função que temos em seu acolhimento no mundo. E, os pressupostos básicos da educação moderna, como expressões das tentativas atuais de nivelamento entre adultos e crianças, professores e alunos, apontam para uma crença moderna – pelo menos em termos educacionais – no progresso; para uma esperança incondicional no futuro, representada na figura da criança e em sua espontaneidade, e; ao mesmo tempo, para um rechaço do passado e da responsabilidade dos adultos em relação à formação dos mais novos.

Arendt finaliza seu ensaio sobre a “*Crise na educação*” com as seguintes asserções:

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 imprevisita para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar o mundo (2003, p. 247).

Essas afirmações revelam a dimensão do compromisso e responsabilidade da educação face às novas gerações e ao mundo humano, bem como o lugar da ação educativa no tempo e no espaço.

Sabemos, pois, que a educação, na perspectiva arendtiana, possui um caráter estritamente peculiar: a proteção do velho contra o novo e do novo contra o velho. Aliás, no que diz respeito à educação escolar as peculiaridades são ainda mais evidentes, pois, além de situar-se no ponto de confluência do velho com o novo, a escola aloca-se entre o público e o privado, interpondo-se entre a esfera do lar e a esfera dos negócios humanos.

A localização intermediária da educação concede-lhe a tarefa de aproximação dos jovens com o mundo e do velho com o novo. Assim, ao mesmo tempo em que a educação – e, especificamente a escola – assume o compromisso com a preservação do mundo, ela se compromete, de certa maneira, com a sua renovação. À proporção que a educação apresenta e inicia os novos neste mundo, ela lhes oferece a possibilidade de estabelecer laços de pertencimento. À medida que conserva fragmentos do passado e histórias daqueles que nos antecederam, ela cria condições para que os novatos tenham novas experiências e comuniquem novas interpretações. E, ao passo que apresenta um mundo velho aos recém-chegados o qual os interpela quanto à novidade e ineditismo que trazem, a educação tende a possibilitar que esses novos se apresentem ao mundo e revelem quem eles são.

Referências

- ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2003.
- ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
- ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- ARENDT, Hannah. **A promessa da política**. Rio de Janeiro: Difel, 2008a.
- ARENDT, Hannah. **A vida do espírito**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008b.
- AZANHA, José Mário Pires. **Uma ideia de pesquisa educacional**. São Paulo: EDUSP, 1992.
- BALLESTEROS, Antonio. El método Decroly. In: LUZURIAGA, Lorenzo et al. **Métodos de la nueva educación**. Buenos Aires: Losada, 1961. p. 63-100.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. **Construtivismo: uma pedagogia esquecida da escola.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

DEWEY, John. **Como pensamos.** São Paulo: Editora Nacional, 1959a.

DEWEY, John. **Democracia e educação: introdução à filosofia da educação.** São Paulo: Editora Nacional, 1959b.

DEWEY, John. **El niño y el programa escolar: mi credo pedagógico.** Buenos Aires: Losada, 1959c.

DEWEY, John. **Vida e educação.** 5. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1959d.

FREINET, Célestin. **Pedagogia do bom senso.** São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MONTESSORI, Maria. **A criança.** Rio de Janeiro: Nórdica, 1978.

MONTESSORI, Maria. **Para educar o potencial humano.** Campinas: Papirus, 2004.

PILETTI, Claudino. **Filosofia da educação.** 9. ed. São Paulo: Ática, 1997.

Crislei de Oliveira Custódio - Universidade de São Paulo.
Votorantim | SP | Brasil. Contato: crislei.paula@usp.br

José Sérgio Fonseca de Carvalho - Universidade de São Paulo.
Votorantim | SP | Brasil. Contato: jsfcusp@usp.br

Artigo recebido em: 9 abr. 2015 e
aprovado em: 18 ago. 2015.