

## UM MUNDO ENTRE OS HOMENS (UM CONFRONTO ENTRE HANNAH ARENDT E PAULO FREIRE)

Flávio Henrique Albert **Brayner** – UFPE

*“A educação não pode desempenhar nenhum papel na política, pois na política lidamos com adultos que já estão educados. Quem quer que queira educar adultos na realidade pretende agir como guardião e impedi-los de atividade política. Como não se pode educar adultos, a palavra “educação” soa mal em política; o que há é um simulacro de educação, enquanto o objetivo real é a coerção sem o uso da força”.*

A passagem acima, extraída de uma conhecida obra de Hannah Arendt -*Entre o passado e o futuro*- é decididamente surpreendente para a sensibilidade pedagógica brasileira acostumada desde, pelo menos, os anos 60, a ouvir falar, através da obra de Paulo Freire (e de toda a aura mítica que a recobre), em “educação de adultos”. Aliás, Hannah Arendt já era conhecida do público brasileiro naqueles anos, mas diante do avanço das chamadas “forças progressistas” e do entusiasmo geral provocado, entre a nossa esquerda, pela “etapa popular da revolução brasileira” (e da pedagogia que lhe correspondia - a “pedagogia da libertação”), a obra de Arendt caiu num relativo esquecimento, sendo, inclusive, abandonada nos cursos de Ciência Política e considerada como simplesmente reacionária.

Sabemos que vem de Durkheim (*Sociologia e Educação*) a separação que ela estabelece entre educação e política, onde a educação aparece como atividade intergeracional (adultos que educam crianças) e a política como intrageracional (reservada aos adultos). O tema foi, há alguns anos, retomado por Hugo Lovisolo em sua tese doutoral, *“Educação Popular. Conciliação e Maioridade”* (Lovisolo;1989), onde o autor demonstra que a chamada “educação popular” não apenas estabelecia em seu ponto de partida uma “menorização” da consciência popular, entendida (em termos freireanos) como “consciência ingênua”, como pretendia, em seu ponto de chegada, promovê-la ao nível em que pretensamente já se encontrava uma certa “consciência crítica”, cujo modelo seria representado pelos intelectuais, o que o autor chama de “conciliação”.

Paulo Freire não concordaria com as duas posições acima apenas lembradas e defendeu acertadamente, até o final de sua vida, uma posição pedagógica “dialogal”. Porém – sublinhemos-, ele tratou essencialmente de alfabetização de adultos! Mas a profunda crença que ele depositava no poder desvelador e libertador da palavra e na simetria que ele identificava entre educador e educando (idéia presente até tarde na sua produção intelectual), ambos portadores de uma experiência de mundo, nunca impediu que, em seu pensamento, se

forjasse uma problemática distinção entre consciências : uma “crítica”, capaz de se perceber como crítica e de perceber no outro -o popular- a sua “ingenuidade”, e uma “consciência ingênua” incapaz de se perceber como tal (se ela o fizesse não seria mais ingênua !) e, portanto, carente de trânsitos (“consciência transitiva”) para níveis superiores de “conscientização”. Embora Freire comece a abandonar estas idéias, sobretudo a partir de *Pedagogia da Esperança*, uma forte tensão permaneceu presente no seu pensamento : de um lado, uma simetria “ontológica” (Freire;1979) entre educador e educando, permitindo a realização do diálogo, só possível entre iguais (daí, a assertiva de Freire de que « *Ninguém liberta ninguém ; os homens se libertam em comunhão* »); mas, por outro lado, as consciências em diálogo, que se encontram para desvelar o mundo, possuem status diferentes, tendo uma delas o privilégio cognitivo que possui, aliás, o próprio Freire : a competência crítica.

Como bom Iluminista, embora não fosse propriamente um diretivista em matéria pedagógica, Freire adere a um modelo dualista que encontramos frequentemente nas pedagogias diretivas e, de uma maneira geral, na própria forma como a modernidade viu a relação entre esclarecimento e obscurantismo. Cito alguns exemplos : em Hegel, sob a forma do ser-em-si e do ser-para –si ; em Marx, sob a forma da classe-em-si e da classe-para- si ; em Lukàcs, em termos de consciência-de-classe e consciência reificada ; em Gramsci, senso comum e consciência filosófica ; em Snyders, cultura primeira e cultura elaborada...Assim, e sob envólucros diferentes, se repete um diagrama dualista vivido na modernidade como uma espécie de fratura (Nouss; 1995) e cuja solução -uma vez afastados os “*garantias metasociais*” (Touraine;1992) de que dispúnhamos numa ordem ainda dominada pela religião- se encontra, agora, no sujeito transcendental, em seu pleno e autônomo uso da razão (Kant), ou em sujeitos coletivos em conformidade com uma razão histórica (o proletariado de Marx), todos desejosos de uma reconciliação final, seja sob a forma de um espírito absoluto que penetra finalmente na ordem do mundo para a realização da filosofia (Hegel), de uma “paz perpétua” e de um sujeito moral em coerência consigo mesmo (Kant) ou de uma sociedade sem exploradores nem explorados (Marx). *Queda e reconciliação* são palavras-chave na modernidade, o que Baudelaire exprimiu de forma definitiva : “*a modernidade é apagar os traços do pecado original*”.

Paulo Freire tenta solucionar a tensão através do conceito de Práxis (“*ação e reflexão sobre a ação*”) num sentido bem mais próximo de Kant do que, por exemplo, de Marx ou Gramsci. Nem no domínio exclusivo da ação -a tentação do *ativismo*-, nem da simples palavra –pecado de *verbalismo* ; mas numa ação (política ? moral ?) continuamente corrigida

por uma razão reflexiva, centrada no sujeito que dialoga com o mundo, consigo e com os outros.

Porém, a tentativa apresenta diversos problemas, porque e principalmente, falta a Freire uma definição precisa dos conceitos com que trabalha e, no caso, conceitos seminais de seu pensamento, tais como diálogo e ação. Esta condição -de conceitos com geometria variável- permitiu que o pensamento de Freire fosse contrabandeado para territórios não autorizados e não previstos pelo autor, mas que também nunca encontrou, nele mesmo, uma oposição vigorosa. Falo, por exemplo, da utilização da noção de “diálogo” aplicada à educação infantil, muito frequentemente interpretada por professores e educadores de escolas elementares em meio popular, como uma prática pedagógica que parte do “mundo do aluno” expresso em sua “palavra”, aceita, muitas vezes, como a única a recobrir a realidade dos desfavorecidos. Como se o valor do ato de exprimir fosse equivalente ao conteúdo expresso! Isto gerou muitos mal entendidos e só bem tarde (Freire;1987) é que Freire vai procurar reatar os nós desfeitos com o sucesso e com a banalização incontroláveis de seu *opus major*.

Tudo o que estou dizendo, na verdade, se refere a um momento decisivo da obra de Freire e que culmina com o seu *Pedagogia do Oprimido*, seu texto mais traduzido e comentado, um ensaio para onde confluíu sua obra anterior e para onde se voltou sua obra posterior, com as exceções das reflexões sobre as experiências na África portuguesa e na prefeitura de São Paulo e, claro, os diálogos com os amigos (considero a *Pedagogia da Autonomia* não o testamento intelectual e pedagógico de Freire, como já ouvi dizer, mas um caminho entre ética e educação que ele começava a trilhar onde, aliás, ele abandona alguns de seus antigos e caros conceitos). Trata-se –falo da *Pedagogia do Oprimido*- de um texto seminal, por que foi ali que Freire “inventou” o oprimido!

Entendam-me: não estou dizendo que o “oprimido” é uma ficção literária saída da imaginação de um homem criativo e sensível; estou afirmando que, antes de Freire, o pensamento pedagógico tinha se ocupado -e se preocupado- com outras coisas, como a infância, a didática, a formação do professor, o progresso moral e intelectual, a salvação das almas, a formação integral do homem, a autonomia do sujeito..., mas não especificamente dessa coisa tão abstrata quanto real que é o “oprimido”! Freire trouxe essa personagem para o interior da discussão pedagógica, e o imenso sucesso que essa figura vai conhecer reside no fato de que nosso educador não adere à facilidade de entender a gramática da dominação segundo uma dualidade, digamos, “externa” e excludente, como se o dominador fosse algo fora, estrangeiro ao dominado, ou como se quem fosse “dominador” estivesse situado necessariamente na antípoda do “dominado”. O problema é, justamente, o fato de que o

dominado “hospeda” seu opressor dentro de si: pensa como ele, age como ele, sente como ele...e na maioria das vezes sem percebê-lo.

Aqui, Freire produziu –ou melhor, reproduziu- uma idéia que, desde o século XVI, com Etienne de la Boétie (*O discurso da servidão voluntária*), até o século XX com, por exemplo, Eric Fromm (*O medo à liberdade*) –em quem Freire muito se inspirou- conheceu uma invejável fortuna: a idéia de que para livrar-se da dominação é necessário, não apenas uma “ação” política contra o dominador, mas uma ação pessoal e subjetiva sobre si mesmo. O problema é que, quem está imerso na opressão dispõe de uma consciência ainda precária para “desvelar” sua própria condição; mas, em comunhão com outros homens, “mediados pelo mundo”, ele transitará para uma outra forma de consciência, a “crítica”. E isso através de uma pedagogia que supõe que todos podem pronunciar a sua palavra e que, baseada numa relação pedagógica “dialogal”, no *final*, nos “libertaremos”. E eis como é que uma tradição soteriológica judáica (e agostiniana) reaparece numa pedagogia moderna e laica!

O esquema é altamente sedutor. Mas, na verdade, não faz outra coisa senão repetir uma conhecido tríptico moderno: “alienação/auto-consciência/libertação”... Em palavras mais simples: ao cabo de um doloroso percurso de desencontro do homem consigo mesmo, com os outros e com o mundo, nós, finalmente, tomaremos consciência de nosso flagelo e realizaremos nossa vocação para “ser-mais”.

O problema que se põe para todas essas pedagogias libertadoras ou emancipacionistas, como queiram, é –primeiro- o de saber se ainda podemos definir a “opressão” da mesma maneira e –segundo- saber se as pessoas, mesmo sob opressão, ainda preservam uma suposta ‘vontade de liberdade’, num sentido moderno da palavra: como autonomia, como controle da natureza interior e como ação consciente sobre o mundo.

Freire é um intelectual de uma época em que, quando se falava de “opressão”, se pensava em “fábrica”, em “latifúndio”, em “imperialismo *ianque*”, em “burguesia”...Daí porque sua obra anterior à *Pedagogia do Oprimido* ser tão marcada por uma linguagem da “autenticidade” e do “projeto” (vinda do Existencialismo), aqui entendidos como o encontro de um *povo* consigo mesmo, com seu destino histórico, com sua “vocação”, sendo que para conseguí-lo é preciso mudar a consciência. Praticamente todos os filósofos e intelectuais, de Platão para cá, tentaram a mesma coisa: mudar a consciência dos outros, sob a alegação de que esses “outros” são “alienados”, ou seja, não vêem a realidade como ela deveria ser vista e são enganados por uma *falsa consciência*. No fundo, todo educador-filósofo é uma espécie de ortopedista do olhar!

Isso significa que, enquanto o problema da “libertação” era tratado como uma questão de consciência, em um mundo dividido em duas partes -a da sombra e a da luz, a da ingenuidade e a da crítica-, o ponto crucial era fazer o que aquele personagem da alegoria de Platão não tinha conseguido fazer: desacorrentar seus companheiros. Só que, agora, através da palavra partilhada e comungada. Receio, no entanto, para nosso desespero, para nosso desalento político e pedagógico que os “prisioneiros da caverna” (metaforicamente, todos os oprimidos) não querem nem se libertar, nem serem libertados!

Talvez seja necessário chamar a atenção para o fato de que a “opressão” já não se exerce exclusivamente da forma como as concepções modernas –aqui compreendido o próprio Paulo Freire- a entenderam. Se a idéia de “libertação” (e, portanto, de “opressão”) tocava essencialmente a consciência, parece que agora ela visa algo mais profundo, mais inconstante e errático: o desejo! Numa imagem grosseira, diria que saímos da fábrica (símbolo do capitalismo, do sacrifício do trabalho e da produção) para o *shopping center* (símbolo da pós-modernidade, do consumismo, da aparência e do prazer fugaz), o que corresponde exatamente à transição de uma ética do dever para uma ética do prazer e da *felicidade-individual-a-qualquer-custo*, onde a inclusão social -e a própria idéia de cidadania- aos poucos deixará de ser o resultado de políticas públicas, para se tornar a participação na volatilidade do consumo, onde o desejo é estimulado/satisfeito/frustrado. Sobretudo frustrado! Eis aqui a economia da nova “opressão”: a produção sistemática da frustração contínua, a “inveja do tênis”, para parafrasear Freud...

Desde o momento em que a nossa imaginação utópica perdeu o embalo, e parece que a *boa sociedade* não vai mais se realizar em algum momento da história futura; no instante em que deixamos de acreditar que a sociedade poderia ser salva por uma de suas classes, estamos de certa maneira condenados a girar em torno do presente, como um cão mordendo o próprio cauda, com toda a imensa sensação de vazio que isso provoca e com sua inevitável coorte de depressão e ansiedade por uma felicidade ao mesmo tempo imediata e dificilmente alcançável.

Boa parte dos educadores populares continua, insistentemente, trabalhando com a idéia de que a libertação prometida pelas pedagogias ditas emancipacionistas passa pela idéia de que a realidade está “velada” (é a expressão de Freire), escondida pelos interesses dos dominadores, e que é preciso ir além das aparências através do exercício crítico. No entanto, nesta nossa hipermodernidade mais-que-tardia temos a incômoda impressão de que a coisa se inverteu: o que importa mesmo é a aparência, consubstanciada no “homem-etiqueta” de Drumond. Vai-se a busca do homem autêntico, tão amplamente tematizado pelas filosofias da

existência -pelas quais nosso educador tinha tanto interesse-, fica o consumidor de egos postiços. Se a noção de liberdade moderna passava pela luta contra uma natureza interna, passional, irracional, pulsional (Kant), ou contra um social “falso” instalado dentro de nós (a *ideologia* em Marx), tornou-se cada vez mais difícil convencer quem quer que seja que o trabalho oprime, que o consumo é inautêntico, que o ser é melhor do que o ter, que o dever é mais moral que o prazer...O que nos coloca, enquanto educadores, numa situação pedagógica e moral extremamente delicada!

De resto, penso que os aspectos doutrinários, marcados pela tradição das filosofias da consciência que tanto inspiraram nossa Educação Popular, precisam ser revistos, ressignificados e refundados a partir de novos conceitos. Se é verdade, por um lado, que Paulo Freire foi um intelectual importante na história das idéias pedagógicas brasileiras e latino-americanas, alguém que assumiu seu engajamento existencial e educativo perfeitamente convencido do valor da palavra dialogada, é verdade também que não podemos exigir dele que ofereça respostas para perguntas que não são mais as da sua época...

Por outro lado, o que está em jogo é exatamente uma certa dissintonia, uma irreconciliação entre a vertiginosa transformação que estamos vivendo e os conceitos necessários para a inteligibilidade desta transformação. Na ausência destes conceitos, vivemos a dramática experiência do vazio ou, o que assinala uma atitude -propriamente falando- *reacionária*, tentamos a todo custo adequar os velhos e dóceis esquemas mentais a uma rebelde e incômoda realidade. Na verdade, o relativo desencanto com as pedagogias ditas “emancipacionistas” talvez esteja associado ao fato de que levamos longe demais nossas “emancipações” ! O núcleo duro do projeto dito “moderno” era exatamente a promoção das emancipações: emancipamo-nos da tradição, do passado, da autoridade, da família ; mas também da história, da “sociedade” (no sentido da afirmação radical do individualismo) e do futuro (nenhuma história nos levará inexoravelmente a um futuro radioso e igualitário); da religião e da moral coercitiva (inclusive de uma moral sexual pré-orientada e fixa). Isto sem falar na emancipação da natureza via tecnologia, do nascimento biológico “natural”, do trabalho, e não poupamos esforços, atualmente, para nos libertarmos desta última fronteira que é a morte. O resultado parece ser uma estranha sensação de que ficamos completamente órfãos e, agora, sentimos que o passado nos faz falta, como podemos observar nesta persistente moda « *retrô* », de fundo nostálgico, como uma tentativa de restauração que caracteriza propriamente uma *reação*. Como dizia o filósofo católico francês Jean-Marie Domenach (Domenach;1986), « *il faut s’émanciper de l’émancipation elle-même* » (*É preciso se emancipar da própria emancipação*).

## II

Tudo o que acabamos de dizer em torno de uma vertente muito influente do pensamento pedagógico brasileiro atual, vai diametralmente *à l'opposé* do que pensava Hannah Arendt. E ela se constitui numa interlocutora aceitável, não porque o espírito de tolerância exigiria que a voz do “conservador” também fosse ouvida, mas porque ela pensa que agindo desta maneira estamos caminhando exatamente no sentido contrário de uma possibilidade de renovação. Portanto, não se trata do debate entre conservadorismo e progressivismo, já que ambos, Freire e Arendt, admitem e querem o advento do “novo”.

O ponto de partida da educação não é uma pretendida “igualdade ontológica” que justificaria, *in limine*, o diálogo; na verdade a educação não trata de “ontologia”, de uma essência qualquer do ser que o fundaria. Ela –a educação- também não opera em termos de “igualdade”, nem no ponto de partida da relação pedagógica, nem no seu ponto de chegada. Seu ponto de partida, ou seja, aquilo que justificaria sua existência social é que, diz Arendt, *“a educação está entre as atividades mais elementares e necessárias da sociedade humana, exatamente porque ela jamais permanece tal qual é, porém se renova continuamente através do nascimento, da vinda de novos seres humanos. Esses recém-chegados, além disso, não se acham acabados, mas em um estado de vir a ser. Assim, a criança, objeto da educação, possui para o educador um duplo aspecto: é nova em um mundo que lhe é estranho e se encontra em processo de formação”*.(Arendt;1992;234 ss). Vê-se, assim, que em se considerando a educação como atividade intergeracional, implicando o advento ao mundo do que os gregos chamavam de *ói neói*, os novos, ela não pode partir de uma igualdade implicada numa acepção “ontológica”. Ela precisa, sob pena de não assegurar a introdução no mundo dos recém-chegados, desta desigualdade que antepõe adultos e crianças.

Também em seu ponto de chegada, entendendo por isso, os fins que o processo educacional deveria permitir e produzir, não é possível se pensar em termos de igualdade. Porque, aqui, *“mesmo às crianças que se quer educar para que sejam cidadãos de um amanhã utópico é negado, de fato, seu próprio papel futuro no organismo político, pois, do ponto de vista dos mais novos, o que quer que o mundo adulto possa propor de novo, [este novo] é necessariamente mais velho do que eles mesmos”* (Idem. p.225). Isto significa que se quisermos ainda pensar em termos de igualdade, esta só seria imaginável na situação em que as crianças de hoje se tornarão os adultos de amanhã, ou seja, se igualariam na condição de

“adultos”, aos seus mestres de hoje. Mas aqui, entre adultos, não estaríamos mais, segundo Arendt (e Durkheim), no domínio da educação, mas no da política.

No entanto, devemos acolher tranquilamente a tese de que entre adultos não há educação ? Acho que é perfeitamente aceitável o fato de que a educação pode se constituir num processo durável e permanente na nossa existência, quer dizer, extensível para muito além da vida infantil, o que pode não acontecer com a educação formal (escolar) ; e aceitando, ainda mais, que não se trata exclusivamente da educação intelectual, nem apenas do que Cícero chamou de *excolere animum* (a educação do espírito), mas também de uma educação afetiva e emocional, como auto-conhecimento. Penso, assim, que não é difícil a defesa da tese de que, mesmo adultos, continuamos a nos educar.

Acontece que Arendt viveu e frequentou o interior de um mundo cultivado : inicialmente num meio familiar judeu onde a tradição de leitura, de exegese e de formação do espírito são sobejamente conhecidas ; numa Alemanha que, pelo menos desde 1880, já havia reduzido seus níveis de analfabetismo para menos de 1% da população escolarizável e, mais tarde, numa América que já havia amplamente universalizado a educação, mesmo para aqueles jovens imigrantes para quem a escola e a instrução cumpriam uma função política de americanização dos filhos de imigrantes.

Porém, em casos como o brasileiro, nos defrontamos com a desoladora situação de uma grande parte da população adulta ainda em condições de analfabetismo ou de iletrismo, sem jamais ter frequentado a escola, tendo-a abandonado antes de finalizar o ensino fundamental ou simplesmente perdido suas precárias aquisições escolares por viverem num ambiente também desalfabetizado. Situação que, nos anos 50 e 60, se aproximava de uma verdadeira catástrofe social.

Ocorre que, neste caso, é o próprio advento do « novo » que se encontra comprometido. Quando -como assistimos tão frequentemente nestes últimos anos- pensava-se a educação de crianças de classes populares como « *instrumentalização para que elas viessem a transformar suas condições de existência* », estávamos na verdade, assistindo a uma tentativa de « administração do futuro » (Castoriadis,1975) e impedindo, apesar de todas as louváveis intenções que mobilizaram aqueles educadores, que aquelas crianças viessem a inaugurar suas próprias formas de inserção na vida política. Tentar produzir as consciências futuras a partir de condições dadas no presente é dizer que a história -e toda a história- é perfeitamente concebível teoricamente e que o futuro não é senão o desdobramento necessário das condições atuais, para o que as consciências devem ser preparadas. Esta, como sabemos, é



uma das marcas ideológicas do autoritarismo de esquerda, de reconhecida inspiração hegeliana.

Mas este « novo » encontra-se também comprometido na forma como praticamos a chamada educação de adultos : ao infantilizar estes adultos através de uma educação « conscientizadora », o futuro destes adultos não seria senão a reprodução de um modelo social e político já presente na cabeça dos « educadores populares » de hoje. Uma conclusão aqui se impõe : vivíamos a « educação popular » como se dela esperássemos a libertação dos oprimidos ; o que descobrimos, ao fim de um longo período, é que, sob a simbologia extremamente sedutora da « libertação », podia se esconder uma impublicável « vontade de poder ».

Se existe, de fato, uma distância considerável entre Freire e Arendt no que diz respeito à idéia de se educar adultos, há, no entanto, algo que os aproxima de maneira estreita: a idéia central de que o que está em jogo na educação é o próprio MUNDO. Em Freire, esse “mundo” é aquilo que intermedeia a relação dialógica entre os homens, o que significa que toda palavra –em sua intencionalidade fenomenológica- diz algo **sobre** ou **do** mundo: mundo que precisa de novos significados, que precisa ser transformado, que precisa ser desvelado, que carece, em suma, dos homens para ser mundo. Arendt, por sua vez, coloca o Mundo no interior da expressão latina “*inter homines esse*” (o que está entre os homens), quer dizer, aquilo que os une e ao mesmo tempo os separa, mas sobre o qual os homens falam, e para nossa autora, existir um mundo e falar sobre ele é exatamente a mesma coisa! Com efeito, o mundo para Arendt é o objeto sobre o qual toda educação é obrigada a se debruçar (“*A educação é aquele ponto em que decidimos se amamos ou não o Mundo para permitir a sua continuidade*”), e onde produzimos a Ação que, diferentemente do Labor e do Trabalho, não cria nada, não deixa nada de “concreto” (como as obras de arte ou qualquer outro bem ‘palpável’): é o resultado do encontro efêmero dos homens que, através da sua palavra, ressignificam o conjunto de suas experiências, tema que se aproxima bastante da idéia freireana de mundo que intermedeia o encontro dos homens. Palavra e Mundo são os dois universos comuns em que estes dois autores se moveram e a partir do que acreditaram na possibilidade do encontro entre os homens: um, com a perspectiva da libertação; outro, na da introdução do Novo na ordem das coisas.

Outro ponto conceitual que também aproxima nossos dois autores diz respeito à liberdade. Em Hannah Arendt a liberdade é aquilo que dá sentido à política, ou melhor: o sentido da política é a liberdade! Isto não significa dizer que o objetivo ou a direção da ação política sejam a conquista da liberdade mas, na sua conhecida recorrência à Aristóteles,

significa que é na liberdade que os homens agem politicamente, quer dizer, quando não são mais premidos pelas necessidades do Labor ou do Trabalho e podem usar de sua **palavra** e de sua **ação** para construir um mundo comum através do **poder** que este uso –da palavra e da ação– lhes confere. A existência desta liberdade que dá sentido à política é obra de homens manifestando, cada um, um ponto de vista diferente sobre este mesmo mundo: a noção arendtiana de “pluralidade” (“*Que é a Lei do Mundo!*”).

Em Paulo Freire, parte-se de uma igualdade (ontológica) entre os homens, expressa na *Pedagogia do Oprimido* e nas obras anteriores (tese que mais tarde fora nuançada para evitar os inúmeros mal-entendidos pedagógicos que provocou) para, através do pedagógico – enquanto relação dialógica de significação do Mundo- chegar-se à Liberdade. Se em Arendt a política (em sua nostalgia helênica!) já parte do pressuposto da existência de homens livres e plurais, em Freire, não há este pressuposto: são homens que precisam se libertar pela política, ou melhor, por uma pedagogia que se vê como “ato político”.

Estas diferenças conceituais implicam diretamente a noção de **espaço** que os autores advogam: Freire concebe o espaço do diálogo entre adultos que problematizam, desvelam e significam o mundo, como um espaço público-político onde se constrói, aliás um determinado conceito de liberdade (de forte inspiração hegeliana, herdada de seu “Mestre” Álvaro Vieira Pinto). Já em Arendt, o espaço onde se dá o pedagógico é eminentemente escolar, fortemente institucionalizado e, exatamente por ser um espaço intergeracional, não se constitui como espaço político, nem espaço entre iguais, nem espaço entre livres: para ela, a escola é um espaço semi-público, situado entre a esfera afetual e protegida da família e o espaço público do confronto entre opiniões plurais.

\* \* \*

### **Para concluir**

Se o pensamento de Freire é, com efeito, um pensamento sob constante tensão teórica, tensão irresolvida e, no limite, irresolvível (entre o histórico e o ontológico, entre o político e o pedagógico, entre a consciência ingênua e a crítica, entre libertação, autonomia e opressão), permanece, igualmente, no pensamento de Arendt, algo não solucionado: se a política é atividade de adultos que já foram educados, como é possível a política entre adultos que jamais foram « educados »? Se reduzirmos a educação a sua instância puramente escolar – como espaço pré-político situado entre o mundo doméstico e a participação na esfera decisional pública- somos obrigados a aceitar que esta participação é impossível; se

admitirmos que a educação é algo que se pode dar também em inúmeros espaços institucionais além da escola, a participação política dos « não-educados » é plenamente possível. O ponto de Arquimedes da questão é que Arendt pensou a educação em sua dimensão apenas escolar e não imaginou a possibilidade de que, mesmo ali onde a educação escolar jamais se universalizou, adultos analfabetos poderiam ter *vita activa*. Mas, diria ela, porque são adultos, mesmo sendo analfabetos !

## **BIBLIOGRAFIA**

ARENDR, H. *Entre o passado e o futuro*. SP: Perspectiva, 1992.

\_\_\_\_\_. *A condição humana*. SP: Forense, 1997.

BAUDELAIRE, Ch. *Le Spleen de Paris*. Paris: Folio, 2003.

CASTORIADIS, C. *L'institution imaginaire de la société*. Paris: Seuil, 1975.

DOMENACH, J-M. *Approches de la modernité*. Paris: Ecole Polytechnique, 1986

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. RJ: Paz e Terra, 1979.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da Esperança. A Pedagogia do Oprimido revisitada*. 1987.

LOVISOLO, H. *Educação popular: conciliação e maioridade*. 1989.

KUNDERA, M. *L'art du Roman*. Paris: Gallimard, 1985.

NOUSS, A. *La modernité*. Paris: PUF, 1995.

TOURAINÉ, A. *Critique de La modernité*. Paris: Fayard, 1992.