



A DESTITUIÇÃO DO SENTIDO, DA LIBERDADE, DA RESPONSABILIDADE E DA AUTORIDADE NA EDUCAÇÃO: CRÍTICAS AO PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO A PARTIR DO PENSAMENTO DE HANNAH ARENDT

Wanderley José Deina*

Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR

wander.deina@gmail.com

RESUMO: O artigo faz uma análise geral do Programa Escola Sem Partido, a partir do pensamento de Hannah Arendt. Apresenta os pontos principais do pensamento da autora em torno da educação, estabelecendo uma relação crítica com o Escola Sem Partido, especialmente no que diz respeito à heteronomia proposta pelo programa aos professores e professoras, em contraposição à necessária autonomia que fundamenta a responsabilidade com o mundo e, deste modo, a autoridade na educação. Na perspectiva arendtiana, o programa ou movimento Escola Sem Partido, corrompe o próprio sentido da educação.

PALAVRAS-CHAVE: Educação – Natalidade – Liberdade – Responsabilidade.

THE DESTITUTION OF SENSE, FREEDOM, RESPONSIBILITY AND AUTHORITY IN EDUCATION: CRITICISM TO THE NON-PARTY SCHOOL PROGRAM FROM THE THOUGHT OF HANNAH ARENDT

ABSTRACT: The article makes a general review of the Non-Party School (Escola Sem Partido) from the thought of Hannah Arendt. It presents the main points of the author's thinking about education, establishing a critical relationship with the Non Party School, especially with regard to the heteronomy proposed by the program to teachers, as opposed to the necessary autonomy that underlies responsibility with the World, and thus authority in education. In the Arendt perspective, the program or movement No-Party School corrupts the very meaning of education.

KEYWORDS: Education – Natality – Freedom – Responsibility.

SOBRE O SENTIDO POLÍTICO DA EDUCAÇÃO EM HANNAH ARENDT

* Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo. Professor da Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

Uma busca rápida pelo *google* é o suficiente para encontrar diversos comentários, em texto ou vídeo, sobre o *Escola Sem Partido*. Os defensores do movimento, que conseguiu encaminhar um projeto de lei (PL 867/2015), capitaneado pelos grupos conservadores do Congresso Nacional Brasileiro, escrevem textos sem nenhuma fundamentação ou se valem de trechos isolados de autores variados para defender aquilo que chamam de “educação sem doutrinação”. Em muitos dos “textos” que defendem o projeto, Hannah Arendt figura como uma referência para justificar este ou aquele ponto de vista. Em geral, fazem uso de passagens dos dois textos em que Arendt se voltou especificamente a problemas da educação: *A Crise na Educação* e *Reflexões sobre Little Rock*. O uso de frases isoladas do universo próprio do texto, como também da reflexão mais abrangente acerca da crise política moderna, deturpa o pensamento de Hannah Arendt para usá-la como fundamento para justificar a corrupção do próprio sentido da educação que, para a autora, reside fundamentalmente na *natalidade*. Ou seja, na possibilidade de renovação do mundo comum que os recém-chegados pelo nascimento representam ontologicamente.

Em *A Crise na Educação*, a autora situa a educação escolar como um espaço pré-político no qual o mundo deve ser apresentado aos novos, aos recém-chegados ao mundo pelo nascimento. Nessa perspectiva, a separação entre política e educação aparece como uma condição necessária, pois embora a escola possua um caráter público, não é propriamente uma esfera pública, mas “a instituição que interpomos entre o domínio privado do lar e o mundo com o fito de fazer com que seja possível a transição, de alguma forma, da família para o mundo.”¹ Ocorre que a crise política moderna invadiu todos os espaços das relações humanas, afetando decisivamente o espaço escolar. Para Arendt, a crise de autoridade enfrentada na área da educação é decorrente de seu desaparecimento no espaço público, na política, por sua vez, uma consequência da falta de responsabilidade pelo próprio mundo:

Ao removermos a autoridade da vida política e pública, pode ser que isso signifique que, de agora em diante, se exija de todos uma igual responsabilidade pelo rumo do mundo. Mas isso pode também significar que as exigências do mundo e seus reclamos de ordem estejam sendo conscientemente ou inconscientemente repudiados; toda e qualquer responsabilidade pelo mundo está sendo rejeitada, seja a responsabilidade de dar ordens, seja a de obedecê-las. Não resta

¹ ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003, p. 238.

dúvida de que, na perda moderna de autoridade, ambas as intenções desempenham um papel e têm muitas vezes, simultânea e inextricavelmente, trabalhado juntas.²

A autora sustenta que a recusa geral em assumir a responsabilidade pelo mundo encontra a sua expressão mais radical na educação, pois trata-se de uma área na qual responsabilidade e autoridade pareciam existir como características naturais, independentemente das condições históricas ou políticas. Mas a gravidade da crise moderna tornou a educação uma atividade incerta, na medida em que o próprio conhecimento do mundo, da realidade humana, se tornou palco de disputa ideológica. Para Arendt, na tradição do pensamento político ocidental existiria, desde os romanos, uma espécie de sexto sentido político, um *sensu comum*, que comportava as diferenças de opinião, formando uma realidade compreensível a todos. As mudanças produzidas na modernidade, resultantes das revoluções políticas, econômicas e científicas desencadearam processos que culminariam no desaparecimento do *sensu comum*, que gradativamente passou a ser substituído pela lógica. Não se trata de uma lógica que tenha como fundamentos uma percepção compartilhada do mundo, mas constituída a partir de premissas idiossincráticas, derivadas de apreensões da realidade, no mínimo, suspeitas, com a pretensão de estabelecer uma validade universal³. De maneira contundente, Arendt define ideologia como “a lógica de uma ideia” cujo propósito é fabricar a história. Nesse sentido, ideologias são “os ismos que podem explicar, a contento dos seus aderentes, toda e qualquer ocorrência a partir de uma única premissa.”⁴ A lógica, vertida em ideologia, tende a suplantar o *sensu comum*, simplificando a compreensão da realidade para reduzir a pluralidade de opiniões que constituem o mundo comum a uma visão única, unidimensional.

A principal distinção política entre lógica e *sensu comum* é que este pressupõe um mundo comum em que todos nós cabemos, onde

² ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003, p. 240.

³ “Mas se é verdade que estamos diante de algo que desintegrou nossas categorias de pensamento e critérios de julgamento, a tarefa de compreender não terá se tornado impossível? (...) Talvez devêssemos nos resignar com a compreensão preliminar, que logo alinha o novo entre o velho, e com a abordagem científica, que se segue e deduz metodicamente dos precedentes aquilo que não tem precedentes, mesmo que tal descrição dos novos fenômenos divirja da realidade. Não está a compreensão tão intimamente ligada e relacionada ao juízo que poderíamos descrevê-los, ambos, como uma subsunção (de algo particular a uma regra universal), a qual, segundo Kant, é a própria definição do juízo, e cuja ausência ele definiu com tanta eloquência como ‘estupidez’, uma ‘doença incurável’ (Crítica da Razão Pura, B 172-3)?” In: ARENDT, Hannah. **Compreender: formação, exílio e totalitarismo – ensaios**. São Paulo: Companhia das Letras/UFMG, 2008, p. 336.

⁴ ARENDT, Hannah. **Origens do Totalitarismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009, p. 520-521.

vivemos juntos porque possuímos um senso que controla e ajusta todos os dados sensoriais estritamente particulares aos de todos os outros; ao passo que a lógica e toda a evidência com que procede o raciocínio lógico podem alegar uma confiabilidade totalmente independente do mundo e da existência de outras pessoas. Muitas vezes dizem que a validade da asserção $2 + 2 = 4$ é independente da condição humana, e é igualmente válida para Deus e para os homens. Em outras palavras, sempre que o senso comum, o senso político por excelência, vem a nos faltar em nossa necessidade de compreensão, é mais do que provável aceitarmos a logicidade como substituta, porque a capacidade de raciocínio lógico também é comum a todos nós. Mas essa capacidade humana comum que funciona mesmo sob condições de total separação do mundo e da experiência, e que se encontra estritamente “dentro” de nós, sem nenhum vínculo com algo “dado”, é incapaz de compreender qualquer coisa e, entregue a si mesma, é absolutamente estéril.⁵

Uma das principais críticas de Arendt à educação moderna se deve ao fato de a pedagogia ter se transformado na ciência da educação, apegando-se fundamentalmente aos aspectos técnicos, pragmáticos, do ensino aprendizagem, negligenciando a questão do sentido, especialmente o político, eliminando de seu horizonte o *senso comum* que conecta a pluralidade das opiniões distintas para formar a realidade humana. Não é possível menosprezar os avanços técnicos no campo educativo, pois não se pode ignorar que a pedagogia, de fato, passou a oferecer o conhecimento necessário para que o ensino possa ser realizado com uma melhor qualidade, subsidiando a prática educativa, tanto em relação às técnicas elaboradas no campo da didática, quanto no campo da psicologia e da sociologia. Mas aceitar que a ciência esteja apta a oferecer os “meios mais eficazes” para a educação significaria aceitar também que ela seja apta a decidir sobre os fins? Se, por um lado, a “educação científica”, com a psicologia e com a sociologia, colaborou para um conhecimento mais profundo sobre o desenvolvimento humano e sobre a dinâmica das sociedades, o que é fundamental para a prática educativa, por outro, ofereceu os instrumentos para a produção de padrões de comportamento homogêneos, capazes de anular praticamente toda a capacidade de iniciativa individual, um dos principais elementos da experiência democrática. Uma educação com tamanho poder traz alguns problemas de difícil resolução. Quem está apto para definir quais seriam os comportamentos esperados para serem desenvolvidos na criança? A filosofia? A religião? A ciência? O mercado de trabalho? Os partidos

⁵ ARENDT, Hannah. **Compreender: formação, exílio e totalitarismo – ensaios**. São Paulo: Companhia das Letras/UFMG, 2008, p. 341.

políticos da direita ou da esquerda? O movimento sindical? O movimento *Escola Sem Partido*? Qual seria a diferença entre uma escolha determinada por qualquer um desses critérios daquela “escolha”, proposta por Platão, em sua *República*, determinada pelo absoluto metafísico para a constituição do domínio dos filósofos? As diferenças são muitas, mas do ponto de vista daqueles para quem a educação é dirigida, dos mais novos, não existiria diferença alguma. Qualquer que seja a opção, o tipo de educação com aspirações universais, desenvolvida a partir de uma determinada perspectiva ideológica, tende a tornar-se totalitária. Para Arendt, “o objetivo da educação totalitária nunca foi insuflar convicções, mas destruir a capacidade de adquiri-las.”⁶ Contra a perspectiva unidimensional que a ideologia institui, se impõe a necessidade da compreensão, uma capacidade humana que transcende a redução formal da lógica, fazendo uso da imaginação, uma categoria de pensamento suprimida pela instrumentalização da razão em sua estrita funcionalidade.

A verdadeira compreensão não se cansa do diálogo interminável, nem dos “círculos viciosos”, porque ela confia que a imaginação acabará por obter pelo menos um vislumbre da luz sempre assustadora da verdade. [...] Somente a imaginação permite que enxerguemos as coisas em sua perspectiva adequada, que tenhamos forças suficientes para afastar o que está demasiado próximo, a fim de conseguir ver e compreender sem distorções nem preconceitos, que tenhamos generosidade suficiente para transpor abismos de lonjuras, a fim de conseguir ver e compreender, como se fosse uma questão pessoal nossa, tudo o que está demasiado distante de nós. Esse distanciamento de algumas coisas e avizinhamento de outras faz parte do diálogo da compreensão, pois, para suas finalidades, a experiência direta envolve um contato próximo demais e o mero conhecimento ergue barreiras artificiais.⁷

Para Hannah Arendt, o sentido da educação se assenta na responsabilidade que assumimos pelo mundo, apresentando-o aos mais novos que chegam a ele todos os dias de maneira que possam compreender o seu sentido através do pensamento. Sentido este, que não é único e limitado, mas plural e infinito. “Compreender é infundável e, portanto, não pode gerar resultados definitivos”, pois “a compreensão começa com o nascimento e termina com a morte.”⁸

⁶ ARENDT, Hannah. **Origens do Totalitarismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009, p. 520.

⁷ ARENDT, Hannah. **Compreender: formação, exílio e totalitarismo – ensaios**. São Paulo: Companhia das Letras/UFMG, 2008, p. 345-346.

⁸ Ibid., p. 331.

O educador se encontra no meio de um fluxo, entre o novo e o velho, desencadeado pelo fato da *natalidade*, que traz o novo e a novidade de cada ser humano que adentra em nosso mundo. A *natalidade*, nesse sentido, constitui um paradoxo intransponível, pois estabelece a geração de um fluxo de infinita tensão entre o novo, que acabou de chegar, e o velho, que já existia. Para Arendt, a educação representa – ou deveria representar – um ponto de equilíbrio entre a novidade e aquilo que precisa ser preservado do mundo velho. Por isso os mais novos necessitam de cuidado, que se manifesta na responsabilidade assumida pelos adultos em relação ao mundo. Essa responsabilidade não se reduz aos aspectos técnicos da aprendizagem, o que, para Arendt, “são detalhes particulares [...] que na verdade devem ser entregues aos especialistas.”⁹ Trata-se, acima de tudo, da responsabilidade assumida por todas as pessoas adultas, pelo mundo e por sua continuidade através da educação das novas gerações.

Como não se pode conter, e nem ao menos controlar, o fluxo da novidade, os resultados da educação, do ponto de vista da formação e da visão política desenvolvida pelos estudantes, são sempre imprevisíveis e imensuráveis. Talvez apenas no que diz respeito aos conhecimentos científicos, o resultado pode ser tangível e avaliado a partir de procedimentos formais. Mas se pensarmos com Hannah Arendt em uma educação que busque inspirar a compreensão da realidade do mundo através do pensamento, mais do que difundir conhecimentos técnicos e científicos entre as novas gerações, concluiremos que ela não coincide com o tipo de resposta “igualmente válida para Deus e para os homens”, ou ainda, para qualquer tipo de doutrina ideológica.

Não posso dizer explicitamente a você – e detestaria fazer isto – quais as consequências na política real deste tipo de pensamento que eu experimento, não para doutrinar, mas para instigar ou despertar em meus alunos. Posso imaginar muito bem que um torna-se republicano e outro um liberal ou Deus sabe o quê. Mas de uma coisa eu tenho esperança: de que certas coisas extremas que são a consequência efetiva do não-pensar, isto é, de alguém que realmente decidiu que não quer [pensar], pensar que eu realizo talvez excessivamente, que não quer fazer isso de modo algum – de que essas consequências não tenham condições de vir a surgir. Ou seja, quando as cartas estão sobre a mesa, a questão é como eles agirão. [Entra em jogo] então essa noção de que examino meus pressupostos, de que eu penso – detesto usar a palavra por causa da Escola de Frankfurt –, de qualquer modo, que eu penso “criticamente” e que não me permito evadir mediante a repetição de clichês do humor público. Diria ainda que qualquer

⁹ ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003, p. 247.

sociedade que tenha perdido o respeito por isto não está em muito boas condições.¹⁰

Alguns intérpretes situam Hannah Arendt como uma filósofa conservadora. Os seus escritos sobre educação podem sugerir essa perspectiva. No entanto, o texto *A Crise na Educação* apresenta claramente que se trata de um posicionamento válido apenas para o campo das relações entre adultos e crianças, ainda assim, seu “conservadorismo”, se é que se pode utilizar esta palavra, tem dois sentidos diametralmente opostos, mas complementares, visando à preservação do velho contra o novo e a do novo contra o velho: “parece-me que o conservadorismo, no sentido de conservação, faz parte da essência da atividade educacional, cuja tarefa é sempre abrigar e proteger alguma coisa – a criança contra o mundo, o mundo contra a criança, o novo contra o velho, o velho contra o novo”. Para a autora, um conservadorismo nestes termos, em matéria de política, representaria um desastre para o mundo, por isso ela é válida tão somente para o campo da educação. “Tal atitude conservadora, em política – aceitando o mundo como ele é, procurando somente preservar o *status quo* –, não pode senão levar à destruição, visto que o mundo, tanto no todo como em parte, é irrevogavelmente fadado à ruína pelo tempo”. Para Arendt, “basicamente estamos sempre educando para um mundo que ou já está fora dos eixos ou para aí caminha, pois é essa a situação humana básica, em que o mundo é criado por mãos mortais e serve de lar aos mortais durante um tempo limitado”. Nesse sentido, “em benefício daquilo que é novo e revolucionário em cada criança é que a educação precisa ser conservadora; ela deve preservar essa novidade e introduzi-la como algo novo em um mundo velho.”¹¹

¹⁰ O trecho acima é uma resposta a uma questão, dirigida a Arendt, por Christian Bay, teórico político canadense, em um evento que debatia o pensamento da autora, *A Obra de Hannah Arendt*, realizado em novembro de 1972 em Toronto, no Canadá. O problema, em questão, se referia ao papel educativo do teórico político em uma sociedade marcada pela injustiça: “Fiquei incomodado quando Hannah Arendt disse que seu desejo é nunca doutrinar. Penso que *esta* é a maior vocação do teórico da política: tentar doutrinar, em um universo pluralista, é claro. Se levarmos a sério problemas como sobrevivência e justiça, então me parece que nossa primeira tarefa é superar o mar de liberalismo e de tolerância, que equivale realmente a dizer que uma opinião tem tanta justificação quanto outra. A menos que nos interessemos apaixonadamente por certas opiniões, penso que tudo estará perdido, caso em que continuará a ser permitido aos eventos seguirem seu próprio curso: o poder tende a ser distribuído sempre mais assimetricamente, enquanto as instituições liberais permitem que os senhores da economia continuem a se enriquecer à custa não apenas da pobreza dos demais, mas de nosso acesso ao conhecimento, à informação, à compreensão. [...] Hannah Arendt, o que podemos fazer como teóricos da política para examinar isso de modo que as questões existenciais – que têm às vezes respostas verdadeiras e falsas – sejam trazidas aos lares de muitos de nossos concidadãos, de modo que eles se tornem cidadãos no sentido antigo?” In: ARENDT, Hannah. *Sobre Hannah Arendt. Inquietude*, Goiânia, vol. 1, nº 2, ago/dez - 2010.

¹¹ ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003, p. 242.

Uma educação conservadora com o propósito apenas de preservar o *status quo* – ao que parece, o objetivo principal do *Programa Escola Sem Partido* –, teria um propósito absolutamente oposto à posição de Hannah Arendt, na medida em que envelheceria a novidade antes mesmo de ela aparecer para o mundo. Arendt considera a participação na esfera pública, a participação política propriamente, como uma espécie de segundo nascimento, distinto do mero existir biológico que compartilhamos com as demais espécies animais:

A vida, em seu sentido não-biológico, o lapso de tempo concedido a cada homem entre o nascimento e a morte, se manifesta na ação e na fala, às quais agora temos de voltar nossa atenção. Com a palavra e o ato nós nos inserimos no mundo humano, e esta inserção é como um segundo nascimento, no qual confirmamos e assumimos o fato bruto de nosso aparecimento físico original. Desde que por meio do nascimento ingressamos no Ser [*Being*], partilhamos com os outros entes a qualidade da Alteridade [*Otherness*], um aspecto importante da pluralidade que faz com que possamos definir apenas pela distinção, que sejamos incapazes de dizer o que algo é sem distingui-lo de alguma outra coisa.¹²

O PROGRAMA *ESCOLA SEM PARTIDO*: INCOMPREENSÃO E FALTA DE SENTIDO NA EDUCAÇÃO.

O que é o (programa ou movimento?) *Escola Sem Partido*? Em seu portal¹³ encontramos a seguinte resposta: “**EscolasemPartido.org** é uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior”. O texto, assinado por Miguel Nagib, segue com mais alguns parágrafos curtos, que não revelam objetiva ou substantivamente qual é o seu fundamento ou sentido. O segundo parágrafo acrescenta: “A pretexto de transmitir aos alunos uma ‘visão crítica’ da realidade, um exército organizado de militantes travestidos de professores prevalece-se da liberdade de cátedra e da cortina de segredo das salas de aula para impingir-lhes a sua própria visão de mundo”. Trata-se de uma iniciativa baseada na realidade ou na mera suspeita de que exista, de fato, “um exército organizado de militantes travestidos de professores”? O fato é que, nos diversos textos dispostos no portal, não existem

¹² ARENDT, Hannah. Trabalho, Obra e Ação. *Cadernos de Ética e Filosofia Política*, 7, 2/2005, p. 190.

¹³ ESCOLA SEM PARTIDO. **Educação sem doutrinação.** Disponível em: <<http://escolasempartido.org>>. Acesso em: 27 maio 2017.

referências teóricas consistentes que demonstrem os seus fundamentos, embora eles possam tranquilamente se embasar em qualquer uma dentre as principais doutrinas conservadoras elaboradas desde o século XVIII, especialmente o positivismo.

O *Escola Sem Partido*¹⁴ foi criado por Miguel Nagib, em 2004. Segundo ele, a “inspiração” surgiu a partir de um relato de sua filha que, ao chegar da escola, teria dito que seu professor fez uma comparação entre Che Guevara e São Francisco de Assis, a partir do fato de que ambos abandonaram tudo o que tinham em nome de uma ideologia: uma política e a outra religiosa. Sua indignação com a analogia entre um santo católico e um revolucionário comunista o motivou a procurar a escola, tentando, sem nenhum êxito, mobilizar os outros pais. Não se deu por vencido e resolveu criar uma página na internet, seguindo o exemplo de um site semelhante nos EUA.¹⁵ Nagib, que é Procurador do Estado de São Paulo, criou as “diretrizes básicas” do programa *Escola Sem Partido* e, a partir delas, elaborou um modelo de projeto de lei cujo propósito é regular a atividade docente nas escolas públicas. Suas ideias se expandiram através da internet transformando-se em um “movimento”. Com diversos macetes para identificar supostos doutrinadores, textos que defendem uma educação “neutra” e depoimentos de adeptos e simpatizantes, ganhou milhares de apoiadores da “causa”, chegando às esferas do Poder Legislativo Municipal, Estadual e Federal.¹⁶ Atualmente o Projeto de Lei 867/2015 tramita na esfera federal, com o propósito de instituir o programa *Escola Sem Partido* na Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB). Se tal

¹⁴ Que chamaremos ora de movimento, por incorporar um conjunto de ações articuladas por um grupo de pessoas em torno de um propósito comum, ora de programa, por revelar um conjunto de intenções concretas, estabelecidas normativamente no PL 867/2015, a ser implantadas na educação escolar através da alteração da LDB.

¹⁵ “A indignação do advogado Miguel Nagib foi ao limite quando numa tarde de setembro de 2003 sua filha chegou da escola dizendo que o professor de história havia comparado Che Guevara, um dos líderes da Revolução Cubana, a São Francisco de Assis, um dos santos mais populares da Igreja Católica. O docente fazia uma analogia entre pessoas que abriam mão de tudo por uma ideologia. O primeiro, em nome de uma ideologia política. O segundo, de uma religiosa. ‘As pessoas que querem fazer a cabeça das crianças associam as duas coisas e acabam dizendo que Che Guevara é um santo’, afirma ele, que é católico e coordena o Movimento Escola Sem Partido, questionado por educadores”. In: O Professor da minha filha comparou Che Guevara a São Francisco de Assis. **El País Brasil**, 25 jun. 2016. Disponível em: <http://brasil.elpais.com/brasil/2016/06/23/politica/1466654550_367696.html>. Acesso em 26 out. 2016.

¹⁶ Legislação dessa natureza acaba de ser adotada em Alagoas. Na Câmara dos Deputados, em pelo menos nove Assembleias Legislativas e 17 Câmaras Municipais tramitam projetos contra “doutrinação ideológica” em matéria política, religiosa ou sexual. In: Editorial: Na base da ideologia. **Folha de S. Paulo**, 15 maio 2016. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/opiniaio/2016/05/1771333-na-base-da-ideologia.shtml>>. Acesso em 26 out. 2016.

perspectiva vier a se confirmar, as diversas tensões cotidianas da educação, decorrentes da pluralidade de ideias que permeiam o espaço escolar, poderão se tornar “caso de polícia.”

Todo esse “movimento”, que já está comprometendo o trabalho docente, parece ter tido início quando o católico Miguel Nagib ficou perplexo com uma analogia, pode-se dizer, bastante razoável, entre Francisco de Assis e Che Guevara. E se o professor em questão tivesse estabelecido uma analogia entre Jesus Cristo e Marx, a partir do ponto de vista do problema da propriedade privada ou das diferenças sociais? Afinal, sobram exemplos nos Evangelhos em que Jesus Cristo critica a propriedade privada, incentivando a vida despojada de bens materiais. Seria uma analogia tão absurda? Um estabelece a crítica, aparentemente, a partir da superioridade da vida espiritual, em uma base religiosa, e o outro a partir da crítica social e econômica, em uma base científica e filosófica. Mas o fato é que a crítica à propriedade privada aparece nos dois. O cardeal argentino Jorge Mário Bergoglio teria escolhido o nome Francisco, quando se tornou o líder máximo da Igreja Católica, apenas por vaidade, para se tornar o primeiro Francisco da história do papado? Ou a sua escolha revela uma personalidade realmente sintonizada com as propostas de vida religiosa elaboradas por São Francisco de Assis, que incorporam a pobreza e a opção pelos pobres como um voto sagrado? Em um evento realizado em 2014, que contou com representantes de movimentos sociais dos cinco continentes, o Papa Francisco conclamou os presentes no Vaticano à luta pela dignidade humana, com palavras que se assemelham bastante às palavras de ordem de movimentos, declaradamente socialistas ou comunistas¹⁷. Em uma entrevista ao jornal italiano *La Repubblica*, o Papa respondeu a uma questão, sobre o possível apoio da Igreja Católica a um governo marxista, nos seguintes termos:

São os comunistas os que pensam como os cristãos. Cristo falou de uma sociedade onde os pobres, os frágeis e os excluídos sejam os que decidam. Não os demagogos, mas o povo, os pobres – que têm fé em

¹⁷ “È strano, ma se parlo di questo per alcuniil Papa è comunista. Non si comprendechel’amore per i poveri è al centro delVangelo. Terra, casa e lavoro, quello per cuivoilottate, sono dirittisacri”. [...] “Diciamoinsiemeal cuore: nessunafamiglia senza casa, nessuncontadinosenza terra, nessunlavoratore senza diritti, nessuna persona senza ladignitàchedàil lavoro”. Papa Francisco. **DISCORSO DEL SANTO PADRE FRANCESCO AI PARTECIPANTI ALL'INCONTRO MONDIALE DEI MOVIMENTI POPOLARI** (Aula Vecchia delSinodo Martedì, 28 ottobre 2014). Disponível em: <https://w2.vatican.va/content/francesco/it/speeches/2014/october/documents/papa-francesco_20141028_incontro-mondiale-movimenti-popolari.html>. Acesso em: 02 nov. 2016.

Deus ou não –, são eles quem temos que ajudar a obter a igualdade e a liberdade.¹⁸

Na internet, são fartas as notícias e os comentários controversos acerca desse e outros eventos relacionados ao Papa em que ele defende a causa dos pobres. Qual seria, então, o absurdo da analogia entre Che Guevara e São Francisco de Assis? O que teria causado tamanha perplexidade ao fundador do *Escola Sem Partido*? Seria o caso de começar o movimento “fora Papa Francisco?” Sua, podemos dizer, intransigência diante do fato não seria resultante da falta de compreensão sobre o próprio sentido da analogia?

Sem dúvidas, há diferenças marcantes, possivelmente inconciliáveis entre um comunista e um cristão. Mas há também aproximações irrefutáveis. Tudo depende do esforço do pensamento para perceber e compreender as contiguidades e os distanciamentos, para relacionar, mas também para distinguir. Dizer que Che Guevara e Francisco de Assis se assemelham, na perspectiva do despojamento material que suas biografias sugerem, não é o mesmo que dizer que sejam idênticos, ou mesmo, que compartilhavam dos mesmos ideais. Uma afirmação de identidade seria facilmente refutada a partir de um exame lógico, a depender das premissas que se adotem. Nesse sentido, dependendo das premissas, também poderia ser facilmente comprovada.

Uma questão que emerge da reflexão acerca das motivações que levaram à criação do movimento *Escola Sem Partido*, oriunda de uma perplexidade relatada pelo próprio “líder fundador”: teria faltado a ele a faculdade da imaginação para que o “pai preocupado com a formação dos valores morais de sua filha” percebesse que fazer uma analogia, a partir de determinados elementos que se assemelham em dois objetos, não é o mesmo que afirmar a identidade? A resposta poderia ser sim. No entanto, o que sugere a ideologia conservadora, que se revela nas propostas do “movimento” é que o simples fato de citar em uma aula o nome de um personagem revolucionário, relacionado com a luta política da esquerda, já seria motivo para reclamação.

A IDEOLOGIA NO MOVIMENTO *ESCOLA SEM PARTIDO*

¹⁸ Papa diz que comunistas pensam como os cristãos e evita falar sobre Trump. **Portal IG, 11 nov. 2016.** Disponível em: <<http://ultimosegundo.ig.com.br/mundo/2016-11-11/papa-francisco.html>>. Acesso em: 15 nov. 2016.

Na página escolasempartido.org encontramos suas “diretrizes básicas” e diversos textos de adeptos, colaboradores ou simpatizantes que procuram defender aquilo que entendem por “educação sem doutrinação ideológica”. Chama a atenção o fato de não se encontrar referências conceituais sobre o que seja doutrinação ou, mesmo, ideologia. No tópico “doutrina da doutrinação”, onde seria lógico encontrar os fundamentos do movimento, há apenas três textos, dos quais dois se destinam apenas a atacar intelectuais relacionados ao pensamento da esquerda política brasileira: Frei Betto e Paulo Freire.

De um modo geral, os conteúdos do portal apontam para o “denuncismo”, como estratégia dirigida aos pais e aos estudantes, para coibir qualquer tipo de atitude que possa ser “considerada suspeita” vinda dos docentes. A própria página abre espaço para que façam as suas denúncias. Há diversos casos denunciados em que situações pontuais são utilizadas para uma generalização que pretende sustentar que todo ensino brasileiro, especialmente na área de ciências humanas, se resume a “doutrinação ideológica.”

Há um tópico cujo propósito é ensinar como identificar um “professor doutrinador”, onde são elencados diversos tipos de comportamentos vistos como “suspeitos”. Qualquer tipo de comentário que incorpore elementos da realidade política é apresentado como suspeito e passível de denúncia. Nesse sentido, partindo da definição de Arendt da ideologia como “a lógica de uma ideia”, dos “ismos” que explicam todas as coisas, poderíamos afirmar que a ideologia do movimento *Escola Sem Partido* seja, simplesmente, o “denuncismo”. No entanto, seria apenas uma simplificação dos princípios, ainda que não sejam explicitados de maneira contundente, de um movimento cujo propósito é o controle da realidade política e social, através da educação. O seu objetivo, ao que parece, é coibir qualquer tipo de abordagem pedagógica que incorpore elementos críticos à realidade, especialmente em relação ao liberalismo político e econômico.

Uma ideia que poderia se aproximar do que Arendt sustenta, no texto *A Crise na Educação*, como a responsabilidade dos educadores de apresentar a realidade do “mundo como ele é”¹⁹, “parece” estar incorporada no programa *Escola Sem Partido*.

¹⁹ ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003, p. 239.

Mas ao condenar reflexões críticas, vindas de fontes teóricas consideradas ideológicas, como o marxismo, por exemplo, pretende-se imprimir um caráter natural à história e às instituições sociais e políticas que formam o nosso mundo, ignorando deliberadamente a sua artificialidade, o fato de que elas são o produto da *ação* e da *obra* humanas²⁰. Conhecer o mundo, a sua realidade, é um processo que vai além de visualizar apenas aquilo que aparece em uma primeira impressão em uma narrativa factual. A busca pelo conhecimento histórico-social, a compreensão sobre o seu sentido, nunca lograda completamente, implica em desvelar o invisível, aquilo que não aparece na superfície da história, interpretando, com o uso da imaginação, as intenções dos agentes que mobilizam ou mobilizaram os fatos. Isso exige um conhecimento mais elaborado, especialmente a partir da modernidade.

O moderno conceito de processo, repassando igualmente a história e a natureza, separa a época moderna do passado mais profundamente que qualquer outra ideia tomada individualmente. Para nossa moderna maneira de pensar nada é significativo em si e por si mesmo, nem mesmo a história e a natureza tomadas cada uma como um todo, e tampouco, decerto, ocorrências particulares na ordem física ou eventos históricos específicos.²¹

Conhecer Maquiavel, Hobbes, Rousseau, Marx, Smith, Mill, Durkheim, Webber ou qualquer outro autor clássico do pensamento antigo, moderno ou contemporâneo, é fundamental ao processo de compreensão da artificialidade do mundo. Em boa parte de *A Condição Humana*, Arendt procura demonstrar o caráter instrumental que a política assumiu a partir da modernidade, com o *homo faber* na vanguarda da fabricação da realidade social. Mas na perspectiva apresentada pelo movimento ou programa *Escola Sem Partido*, seja qual for a maneira como um professor vier a abordar um conhecimento, embasado neste ou naquele autor, sempre correrá o risco da suspeita diante dos seus signatários.

O projeto de Lei 867/2015, que pretende incorporar o programa *Escola Sem Partido* à LDB, estabelece a obrigatoriedade da fixação de um cartaz²², em todas as salas de aula do Brasil, contendo os “deveres do professor”. Trata-se de um conjunto de seis obrigações, que, via de regra, não acrescentariam nada à prática de qualquer

²⁰ ARENDT, Hannah. *A Condição Humana*. 11. ed. revista. São Paulo: Forense Universitária, 2010.

²¹ ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003, p. 95.

²² O referido cartaz está disponível em: <http://www.programaescolasempartido.org>.

professor que tenha consciência de sua responsabilidade como educador. Mas se tal procedimento vier a ser adotado, poderá implicar no desaparecimento total da autoridade dos educadores, que na interpretação de Arendt, por não ser mais garantida por uma tradição, depende fundamentalmente da responsabilidade que assumem pelo mundo. O que fica evidente, ao relacionarmos o caráter denunciante do portal escolasempartido.org com a proposta da obrigatoriedade do cartaz, é que os imperativos não são para lembrar o professor de suas “obrigações”, mas para instilar a desconfiança e estabelecer a vigilância dos estudantes em relação ao que é dito em sala de aula. Em outras palavras, o propósito, mais do que evidente, é instituir o controle sobre o professor operado por estudantes, ou seja, pelos recém-chegados pelo nascimento que ainda estão apenas começando a conhecer o mundo. Vale lembrar a crítica que Arendt dirige à forma como a pedagogia moderna emancipou as crianças, deixando-as sob a autoridade de seu próprio grupo: “ao emancipar-se da autoridade dos adultos, a criança não foi libertada e sim sujeita a uma autoridade muito mais terrível e verdadeiramente tirânica, que é a tirania da maioria.”²³ Na perspectiva do *Escola Sem Partido*, os estudantes serão como o rei filósofo de Platão, conhecedores de todas as verdades, a partir das quais, as ações dos professores serão julgadas.²⁴ No caso, o cartaz servirá como uma régua a partir da qual todas as atitudes dos educadores serão medidas pelo grupo de estudantes que estiver diante dele. Para destituir os supostos doutrinadores de sua tirania em sala de aula, se propõe uma troca de poder para que os professores se tornem aqueles a quem se deve tiranizar.

No cartaz, são estabelecidos seis deveres ao professor, pode-se dizer, absolutamente desnecessários. Alguns deles, possivelmente, estão incorporados como princípios para qualquer professor que assume sua incondicional responsabilidade pelo mundo na educação. De qualquer modo, quando analisados em seu conjunto, merecem ponderações profundas. Pegue-se como exemplo o de número 4: “ao tratar de questões políticas, sócio-culturais e econômicas, o professor apresentará aos alunos, de forma justa – isto é, com a mesma profundidade e seriedade –, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito.” Parece razoável que isso seja um princípio a orientar a prática pedagógica de qualquer professor. Ainda que ele não seja

²³ ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003, p. 230.

²⁴ *Ibid.*, p. 150.

um “doutrinador”, ainda que se esforce para demonstrar todos os lados de uma questão, isso não garante que a percepção dos estudantes seja essa. Basta apenas um, dentre os quarenta alunos e alunas de uma sala de aula, achar que o professor está apresentando o conteúdo com alguma inclinação para esta ou aquela teoria, que já está criado o fato para a formalização de algum tipo de reclamação. O razoável se transforma em absurdo quando se imagina o professor de Biologia, por apresentar a Teoria da Evolução, ser obrigado a pegar a Bíblia para apresentar o criacionismo. Existindo estudantes com algum tipo de formação fundamentalista, o fato de o professor não apresentar o criacionismo ainda pode ser considerado mais “grave” se nos apegarmos ao “dever” número 5: “o professor respeitará o direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.”

Para Arendt, na escola “o comparecimento não é exigido pela família, e sim pelo Estado, isto é, o mundo público, e assim, em relação à criança, a escola representa em certo sentido o mundo, embora não seja ainda o mundo de fato”²⁵. Na perspectiva da autora, o sentido público da educação escolar, exigência do Estado, deveria se sobrepor aos interesses privados das famílias. O que o programa *Escola Sem Partido* quer estabelecer, ao propor na forma de legislação que a “educação moral esteja de acordo com” as convicções dos pais, acaba sobrepujando a soberania do próprio Estado em matéria de educação. O interesse privado se torna soberano em relação ao interesse público. A pergunta que o programa *Escola Sem Partido* não responde, pois provavelmente os seus signatários sequer foram capazes de refletir sobre isso, é como equalizar tantos interesses privados dentro de uma sala de aula?

A lei do *Escola Sem Partido* ainda não foi aprovada na esfera federal. No entanto, o simples fato de suas ideias estarem sendo levadas a sério por uma parte dos legisladores, por já terem sido aprovadas em alguns Estados e Municípios da Federação, por estarem se espalhando através da internet em meio a um público propenso a corroborar as mesmas convicções, já estão causando constrangimentos desnecessários, e absurdos, a muitos professores e professoras. Muitos educadores são expostos na própria página escolasempartido.org. Além do espaço para a “denúncia”, a página oferece um “modelo de notificação extrajudicial” para que os pais possam “autuar”, por

²⁵ ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003, p. 238.

sua própria conta, os professores que infringirem os “princípios” do programa *Escola Sem Partido*. Isso significa que, para os seus propósitos, ao que parece, o próprio Estado e sua soberania já não significam mais nada.

A CORRUPÇÃO DO PENSAMENTO DE ARENDT PELO *ESCOLA SEM PARTIDO*

Na internet encontram-se vários textos e vídeos, defendendo o programa *Escola Sem Partido*. Em muitos deles, trechos isolados de textos de Hannah Arendt aparecem para fundamentar determinadas posições, no mínimo, ambíguas. Como exemplo, há uma matéria da Revista Veja, de 2008, disponível na página escoasempartido.org, tratando do problema da doutrinação ideológica nas escolas brasileiras, a inspiração declarada pelo movimento como sendo a razão de sua existência.

A questão não é exatamente nova na educação. Meio século atrás, a filósofa alemã Hannah Arendt já alertava para o equívoco de fazer das aulas um lugar para a doutrinação ideológica, qualquer que fosse o matiz. Em *A Crise na Educação*, ela dizia: "Em vez de (o professor) juntar-se a seus iguais, assumindo o esforço da persuasão e correndo o risco do fracasso, há a intervenção ditatorial, baseada na absoluta superioridade do adulto". Ao refletirem sobre o atual cenário, os especialistas concordam com a idéia central da filósofa. Está claro, e a própria experiência mostra isso, que o viés político retira da escola aquilo que deveria, afinal, ser seu atributo número 1: ensinar a pensar – verbo cuja origem, do latim, significa justamente pesar²⁶.

Ao longo do texto existem diversos exemplos de casos de “doutrinação ideológica” em lugares distintos e por meios diferentes. A matéria da Veja não trata especificamente do movimento *Escola Sem Partido*, mas no último parágrafo, um pouco depois da referência a Arendt, há um elogio à iniciativa de Miguel Nagib que teria fundado a “ONG Escola Sem Partido, com o objetivo de chamar atenção para a ideologização do ensino na sala de aula.”

Arendt, de fato, se refere ao problema da tendência à doutrinação ideológica através da educação. No entanto, suas referências são, em primeiro lugar, às utopias políticas, referindo-se a Rousseau (*Emílio*) e Platão (*A República*) que estabeleceram perspectivas teóricas que se tornaram tendências a partir da modernidade. Na parte em

²⁶ WEINBERG, Monica; PEREIRA, Camila. **Prontos para o século XIX**. São Paulo: Ed. Abril, 20 ago. 2008. Disponível em: <http://planetasustentavel.abril.com.br/noticia/educacao/conteudo_296601.shtml?func=2>. Acesso em: 08 nov. 2016.

que o texto em questão é retirado há uma referência genérica “aos movimentos revolucionários de feitiço tirânico que, ao chegarem ao poder, subtraem as crianças a seus pais e simplesmente as doutrina.”²⁷ A autora não especifica quais sejam esses movimentos, mas pode-se, no mínimo, imaginar que a alusão seja ao nazismo e ao stalinismo. Trazer essa referência para o contexto brasileiro pode ser considerado, no mínimo, extemporâneo. O texto é muito mais complexo do que a frase utilizada na matéria da *Veja* sugere. Governos totalitários direcionam toda a educação na formação ideológica da sociedade a partir de seus princípios. Não poderia ser dito o mesmo sobre os governos liberais, ainda que de maneira mais velada? A partir do texto de Arendt, podemos refletir sobre a polarização entre liberalismo/capitalismo e socialismo, que ao extrapolarem o campo específico da deliberação política, onde participam os cidadãos já formados, trazem os elementos da crise política para o campo da educação. A doutrinação pode ocorrer tanto da parte da direita, quanto da esquerda, através do Estado, ou através de seus críticos. No entanto, equacionar a atividade isolada deste ou daquele professor, que eventualmente toma o partido desta ou daquela ideologia política, ao aparato estatal de disseminação da ideologia, em regimes tirânicos ou totalitários, não faz o menor sentido. Seria má fé ou simples desconhecimento conceitual?

Anexo à matéria da *Revista Veja*, há um “infográfico” constituído de informações coletadas em uma pesquisa direcionada a professores, pais e estudantes. A primeira questão se refere ao objetivo da educação pública: “qual a principal missão da escola?” 78% dos professores responderam que é formar cidadãos. 44% dos pais e 29% dos alunos responderam o mesmo. Como a resposta era direcionada, as outras opções eram “contribuir para a formação profissional” (professores 14%, pais 44% e estudantes 60%) e “ensinar as matérias” (professores 8%, pais 12% e alunos 11%). Diante de tamanha “objetividade”, qual seria a possível resposta de Arendt para um questionário com esse formato? O que o texto *A Crise na Educação* sugere é que sua resposta se somaria à da maioria dos professores, pois o conhecimento do mundo, defendido pela autora como o principal objetivo da educação básica, que no Brasil termina com o Ensino Médio, é formar os recém-chegados pelo nascimento para assumir sua responsabilidade pelo mundo, ou seja, para agirem politicamente quando solicitados.

²⁷ ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003, p. 225.

Cabe às universidades e aos cursos técnicos a formação profissional, que, na interpretação de Arendt, “embora sempre tenha algo a ver com a educação, é, não obstante, uma espécie de especialização.”²⁸ Mas o uso do infográfico pela *Veja*, no contexto da matéria, com essa e outras questões, sugere que talvez o objetivo da educação não seja formar cidadãos, mas “ensinar as matérias” ou a “formar profissionais.”²⁹

A crise moderna, na interpretação de Arendt, não nasceu na escola, mas no mundo político, invadindo a educação, seja no espaço privado do lar, seja no espaço escolar público. Se há educadores que se identificam com as teorias críticas ao Estado liberal capitalista e trazem determinados posicionamentos ditos “ideológicos” para o espaço da sala de aula, seria fundamental perguntar sobre as razões pelas quais isso ocorre. As condições de salário e trabalho, bem como a classe social da maioria dos estudantes de licenciatura, não estariam entre essas razões? Quem sabe tenham alguma formação cristã, a exemplo do Papa Francisco, que os faça preferir o comunismo ao capitalismo? Acusar as universidades que formam os professores e os sindicatos de classe não seria tirar o foco da questão, colocando uma cortina de fumaça para mascarar a realidade? Não se pode ignorar que também existe um número bastante considerável de professores que se identificam com as ideologias da direita, fazendo a sua defesa aberta diante dos estudantes, com a mesma parcialidade a partir da qual o movimento *Escola Sem Partido* acusa os professores identificados como esquerda. Por que, então, não existe nenhum tipo de denúncia contra esse tipo de doutrinação na página escolasempartido.org? Programas institucionalizados em muitas escolas e universidades, voltados para o empreendedorismo, empresas juniores, incubadoras e hotéis tecnológicos e empresariais, etc., não seriam expressões concretas da ideologia, disseminando o individualismo e o espírito de competição próprio do sistema capitalista desde a educação escolar?

Na sua essência, o movimento *Escola Sem Partido* parece se identificar com o conservadorismo de direita que é disfarçado através do discurso da neutralidade pedagógica. Ao buscar interferir na política para impor uma legislação que regule o comportamento dos professores de maneira heterônoma, pretende retirar a autonomia e,

²⁸ ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003, p. 246.

²⁹ O referido infográfico encontra-se disponível em: <http://planetasustentavel.abril.com.br/pops/prontos-seculo-pop.shtml>. Acesso em: 07 nov. 2016.

portanto, a responsabilidade dos educadores com o mundo. Ao propor a utilização dos estudantes como “fiscais” do comportamento docente, pretende extinguir por completo a já rarefeita autoridade dos professores. Trata-se dos dois principais problemas apontados por Hannah Arendt como os elementos da crise política que invadiu o campo educacional.

Na interpretação de Arendt, por não dispormos mais de uma tradição que faça sentido a todos nós, a autoridade do professor se assenta na responsabilidade que ele assume pelo mundo quando está diante de uma criança. Não é necessário nenhum infográfico para demonstrar que a procura pelos cursos de licenciatura é uma das mais baixas nas universidades. Pode-se presumir que se o PL 867/2015 for aprovado, um número muito menor de jovens irá se interessar pela profissão, pois qualquer interpretação de um estudante, equivocada ou não, colocará o profissional da educação sob risco. Pode-se presumir, também, que muitos docentes poderão desistir da profissão. Arendt destaca que “a educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele”³⁰. Mas a proposta de legislação do movimento *Escola Sem Partido* impõe um dilema que qualquer professor, ou candidato a professor, não poderá escapar de responder: entre amar e se responsabilizar pelo mundo através da educação das crianças ou se preocupar com a sua própria preservação pessoal e profissional.

O título da matéria da *Revista Veja* é bastante sugestivo e revelador: *Prontos para o século XIX*. Como “chamada”, há o seguinte texto: “Muitos professores e seus compêndios enxergam o mundo de hoje como ele era no tempo dos tílburis. Com a justificativa de ‘incentivar a cidadania’, inculcem ideologias anacrônicas e preconceitos esquerdistas nos alunos”. Quem possui um pouco mais de imaginação, pode retroceder ainda mais, para a época em que os intelectuais que discordavam do *status quo*, eram perseguidos e, muitas vezes, queimados vivos nas fogueiras da Inquisição. Se o PL 867/2015 for aprovado, a prática da perseguição poderá voltar, talvez sem fogueira, em pleno século XXI, nas escolas brasileiras.

Arendt, que não era cristã, teve uma produção acadêmica visceralmente marcada pelo pensamento de Santo Agostinho, o grande filósofo do cristianismo. Em 1929, a jovem Hannah Arendt, defendia seu doutorado, sob a orientação de Karl

³⁰ ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003, p. 247.

Jaspers, sobre *O Conceito de Amor em Santo Agostinho*. Tornou-se, a partir daí, uma grande intérprete do pensamento do filósofo católico, que se tornou um companheiro de pensamento até o fim de sua vida, em 1975. Arendt trouxe a filosofia de Agostinho para o contexto da filosofia política contemporânea, instituindo a esperança como uma categoria central, a partir do conceito de *natalidade*. Este conceito, fundamental para as reflexões da autora tanto na filosofia política, quanto na educação, demarca a liberdade que apenas os homens e mulheres dispõem de iniciar novos e significativos processos para a renovação e continuidade do mundo.

Agostinho, em *Cidade de Deus* (Livro VII, cap. 20), disse: “Logo deve ter havido um início, foi criado o homem, antes do qual nada existia”. Segundo Agostinho, que pode a justo título ser considerado o pai de toda a filosofia ocidental da história, o homem não só tem a capacidade de iniciar como é, ele próprio, o início. Se a criação do homem coincide com a criação de um início no universo (e o que mais isso significa, senão a criação da liberdade?), então o nascimento de cada indivíduo, sendo um novo início, reafirma de tal modo o caráter original do homem que a origem nunca pode se converter inteiramente numa coisa do passado; o próprio fato da memorável continuidade desses inícios na sequência das gerações garante uma história que nunca poderá terminar, porque é a história de seres cuja própria essência é o iniciar.³¹

Apesar de surgirem movimentos com a finalidade de fazer desaparecer a liberdade, propondo programas e legislações reacionárias para controlar o mundo inteiro, ou excedendo a liberdade estabelecida pela *isonomia* em regimes democráticos, especialmente na relação entre velhos e novos, todos eles são absolutamente impotentes diante do fato que a *natalidade* institui. Mais do que uma força da natureza, podemos dizer com Santo Agostinho e Hannah Arendt, a liberdade pode ser concebida como um desígnio divino destinado a todo aquele, ou aquela, que se aventura na teia das relações humanas, assumindo a sua parcela de responsabilidade com o mundo.

RECEBIDO EM: 01/06/2017

PARECER DADO EM: 13/06/2017

³¹ ARENDT, Hannah. **Compreender: formação, exílio e totalitarismo – ensaios**. São Paulo: Companhia das Letras/UFMG, 2008, p. 344.