



PEDAGOGIA DO MUNDO: AFIRMANDO O COMPROMISSO COM A PRESERVAÇÃO E A RENOVAÇÃO DO MUNDO – DIÁLOGOS COM FREIRE E ARENDT

Lizandra Andrade Nascimento - UFPel
Gomercindo Ghiggi - UFPel

Resumo: No presente texto refletimos sobre as bases de uma *pedagogia do mundo*, a partir das convergências entre Paulo Freire e Hannah Arendt. Enfatizamos a concepção de *pedagogia do homem* apresentada por Freire (1987), a qual preconiza a formação de um indivíduo que, ciente de sua inconclusão, construa conhecimentos e assuma a condição de sujeito capaz de reverter o processo de desumanização, característico do tempo presente. Também buscamos inspiração nas ponderações de Arendt (1972) sobre a educação, em especial, no conceito de amor *mundi*, caracterizado como respeito pelo legado das gerações precedentes e no desejo de que o mundo se constitua no espaço de convivência livre e plural. Nessa perspectiva, a educação contribuiria para transformar as relações do homem com a cultura, na sociedade de massas, marcadas pelo consumo voraz. Reunimos conceitos das obras *Pedagogia do Oprimido* (1987) e *Pedagogia da Autonomia* (1996), de Freire; *A Condição Humana* (2004) e *Entre o Passado e o Futuro* (1972), de Arendt para esboçar uma ideia de pedagogia em que se afirme o compromisso com a preservação e a renovação do mundo.

Palavras-chave: Educação, Preservação e Renovação do Mundo.

A concepção de pedagogia é complexa e ao buscarmos uma definição sobre as bases de nossas propostas pedagógicas são múltiplas as possibilidades de resposta. Pensando na realidade atual e nos desafios que ela nos impõe, é inevitável que questionemos sobre os pressupostos que devem nortear uma pedagogia que consiga dar conta da tarefa de introduzir as novas gerações na cultura e de, ao mesmo tempo, possibilitar a renovação e a almejada transformação social. As respostas a este questionamento, certamente, não são conclusivas. Ao contrário, elas nos instigam a pensar com seriedade sobre os compromissos assumidos por quem educa, não apenas diante das crianças e dos jovens a quem ensina, mas, sobretudo, frente ao mundo que representa. Para tanto, buscamos referenciais em Freire e Arendt.

Paulo Freire (1987, p.40) afirma que a pedagogia do oprimido, no fundo, é a pedagogia dos homens. Essa pedagogia busca, principalmente, uma ação efetivamente libertadora no sentido de oportunizar a libertação pelo conhecimento. Trata-se de um contraponto à educação bancária, em que o educador conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo.

Uma educação que se pretende libertadora privilegia a intercomunicação, na qual “o pensar do educador só ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade” (FREIRE, 1987, p. 62). Professor e alunos pensam articulados, comunicando-se e buscando a compreensão da realidade do mundo em que se inserem.

Trata-se de uma relação pedagógica marcada pela dialogicidade, e por duas dimensões: “ação e reflexão, de tal forma solidárias, em uma interação tão radical que, sacrificada, ainda que em parte, uma delas, se resente, imediatamente, a outra. Não há palavra verdadeira que não seja práxis” (FREIRE, 1987, p. 77).

A pedagogia é problematizadora, baseada na verdadeira generosidade e humanizadora, por não estar focada nos interesses pessoais e sim nos anseios da coletividade, oportunizando-lhes, através do conhecimento, perceber-se refazedores permanentes do saber da realidade, porque inseridos na práxis, na relação dialógica.

A validade do processo educativo se verifica quando o ensino resulta em aprendizado em que o aprendiz tornou-se capaz de recriar e refazer o ensinado, em que o ensinado foi apreendido pelo educando, aguçando-lhe a curiosidade crescente. Nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo (FREIRE, 1996, p. 22-26).

Como sujeito do processo, educador e educando devem buscar o pensar certo, o qual só é possível quando mais do que conteúdos, o estudante aprende a se perguntar pelos sentidos e significados daquilo que aprende, e, conseqüentemente, passa a compreender melhor o mundo e a situar-se como sujeito histórico.

[...] o nosso conhecimento do mundo tem historicidade. Ao ser produzido, o conhecimento novo supera o outro que antes foi novo e se fez velho e se “dispõe” a ser ultrapassado por outro amanhã. Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente. Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. A “do-discência” – docência-discência – e a pesquisa, indicotomizáveis, são assim práticas requeridas por estes momentos do ciclo gnosiológico (FREIRE, 1996, p. 28).

Pensar certo, portanto, implica reconhecer no senso comum um senso partilhado, um conjunto de significados comuns compartilhados pelos membros de uma comunidade. Para Freire (1996, p. 29), o senso comum, como ponto de partida, deverá ser superado, ampliado e

aprofundado através da capacidade criadora e da consciência crítica, promovendo a substituição da ingenuidade diante dos fatos da realidade.

Ao afirmar que “[...] transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador”, Freire (1996, p. 32) evidencia que o processo de ensino e aprendizagem não pode e não deve reduzir-se à fórmula pragmática de privilegiar aquilo que “cai no vestibular” ou que é indispensável para esta ou aquela profissão.

As reflexões de Paulo Freire nesse sentido são bastante pertinentes num contexto atual em que tanto se discute o currículo por habilidades e competências e, em que as escolas e universidades ainda são reféns dos concursos vestibulares e dos exames e provões. “Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substancialmente formar” (FREIRE, 1996, p. 32). Para o autor, é preciso priorizar a profundidade na compreensão e na interpretação dos fatos, a formação moral.

A formação humana e a capacidade de entendimento estão ligadas à possibilidade de ser sujeito, de assumir responsabilidades e de conviver com os demais no diálogo e no respeito.

Pensar certo [...] é um ato comunicante. Não há por isso mesmo pensar sem entendimento e o entendimento, do ponto de vista do pensar certo, não é transferido mas co-participado. (37) [...] Não há inteligência – a não ser quando o próprio processo de inteligir é distorcido – que não seja também *comunicação* do inteligido (FREIRE, 1996, p. 37-38).

Supomos que Freire não se refere à pedagogia do homem e sim dos homens – no plural, posto que para o autor o conhecimento é produzido na coletividade, uma vez que não há inteligibilidade que não seja também comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade. O pensar certo por isso é dialógico (FREIRE, 1996, p. 38).

Assumir-se como ser social e histórico como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a “outredade” do

“não eu”, ou do *tu*, que me faz assumir a radicalidade de meu *eu* (FREIRE, 1996, p. 41).

“A aprendizagem da *assunção* do sujeito é incompatível com o *treinamento pragmático* ou com o *elitismo autoritário* dos que se pensam donos da verdade e do *saber articulado*” (FREIRE, 1996, p. 42). As práticas pedagógicas precisam, portanto, voltar-se para a efetiva inserção no grupo de convivência, onde todos possam ouvir e ser ouvidos, partilhando informações e buscando, juntos, a ampliação dos entendimentos sobre a realidade e sobre o mundo. Fazem parte do currículo escolar, então, não somente os conteúdos programáticos, mas também os sentimentos, as emoções, os desejos, os anseios, os projetos de vida, as problemáticas sociais e políticas. Enfim, tudo aquilo que compõe a complexidade do nosso estar no mundo é parte integrante do currículo.

Outro ponto que reforça a *pedagogia dos homens* é a questão da consciência do inacabamento do ser ou sua inconclusão.

[...] Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente. A invenção da existência a partir dos materiais que a vida oferecia levou homens e mulheres a promover o *suporte* em que os outros animais continuam, em *mundo*. Seu mundo, mundo dos homens e das mulheres. A experiência humana no *mundo* muda de qualidade com relação à vida animal no *suporte*. O *suporte* é o espaço, restrito ou alongado, a que o animal se prende “afetivamente” tanto quanto para resistir; é o espaço necessário a seu crescimento e que delimita seu domínio. É o espaço em que, treinado, adestrado, “aprende” a sobreviver, a caçar, a atacar, a defender-se num tempo de dependência dos adultos imensamente menor do que é necessário ao ser humano para as mesmas coisas. Quanto mais cultural é o seu maior a sua infância, sua dependência de cuidados especiais (FREIRE, 1996, p. 50).

Para Freire (1996, p. 51), o suporte torna-se mundo e a vida torna-se existência, no momento em que “o corpo humano vira corpo consciente, captador, apreendedor, transformador, criador de beleza e não ‘espaço’ a ser enchido por conteúdos”. Assim, a vida não é mera biologia, mera natureza, nosso estar no mundo é complexo e requer a inserção na cultura, a partilha da linguagem e a convivência com o legado das gerações que se sucedem e co-habitam este mundo, que não é somente estrutura física, mas, sobretudo, espaço cultural.

Frente às indagações de Paulo Freire sobre os elementos que constituem a *pedagogia dos homens*, nos questionamos sobre quais elementos Hannah Arendt (1972), mesmo não

sendo pedagoga nem especialista em educação como ela mesma afirmou em distintos momentos, destacaria como essenciais numa proposta pedagógica. Interrogamos, inclusive, se ela defenderia uma *pedagogia dos homens*.

Com base na leitura de seus escritos, especialmente de *A Crise na Educação*, *A Condição Humana* e *A Crise da Cultura: sua importância social e política*, podemos inferir que, para Arendt (1972), a pedagogia precisa voltar-se para o mundo e não ao homem, pois, conforme a autora, o mundo e não a vida deveria ser considerada como bem supremo.

É característico da sociedade moderna considerar a vida como bem supremo; por esse motivo, em contraste com os séculos anteriores, ela emancipou a vida e as atividades ligadas à sua preservação e enriquecimento do ocultamento da pivatidade, expondo-a à luz do mundo público. Esse é o sentido real da emancipação dos trabalhadores e das mulheres, não como pessoas, mas por preencherem uma função necessária no processo vital da sociedade (ARENDR, 1972, p. 237).

Em consequência disso, na sociedade moderna presenciamos a vitória do *animal laborans* e o enaltecimento da *vita activa*, que promoveram a atividade do trabalho (labor) à mais alta posição entre as capacidades humanas; e, na diversidade da condição humana, foi precisamente a vida que invalidou todas as outras considerações. Assim sendo, a vida se afirmou como ponto último de referência (ARENDR, 2005, p. 327).

Comumente as pessoas indicam o trabalho (correspondente ao labor, para Arendt) como fator que dá sentido às suas vidas, e, colocam as atividades da vida do espírito (o pensar, o querer e o julgar) em segundo plano. Trabalhar, no sentido de laborar, torna-se mais importante do que exercitar o gosto, ajuizar politicamente ou pensar em busca de discernimento e compreensão.

Outra consequência deste processo é a equiparação de felicidade com saciedade. Isso é, quanto mais produz e quanto mais consome, maior a promessa de felicidade para o indivíduo. O que, seguramente, constitui-se como uma inversão perigosa. Segundo Correia (2008), politicamente, importa realçar, enfim, o fato de que uma sociedade de consumidores não é capaz de cuidar do mundo onde se desenrola a vida política, uma vez que seu modo de lidar com todos os objetos, a atitude de consumo, condena à ruína tudo em que toca. O consumidor é o avesso do cidadão.

A vitória do *animal laborans* traduz a vitória da condição natural de vivente sobre qualquer outra condição da existência humana. Na história do pensamento político pré-moderno, jamais se concebeu a possibilidade de nos convertermos em meros animais vivos, incapazes de uma existência política que seja mais que a gestão do contentamento animal. Na modernidade, assim pensa Arendt, o modo de vida do consumidor venceu, e mesmo o juízo mais pessimista sobre as implicações políticas de tal vitória dificilmente será um exagero. Se algum dia o *animal laborans* puder enfim saltitar desimpedido, após tudo apequenar e condenar à ruína, e se for completa a vitória da saciedade sobre a felicidade pública, da mera fruição da vida biológica sobre a inquietação com a finitude ou sobre o desejo de imortalidade – que, para os antigos, junto ao desejo de confirmar-se como livre na ação junto aos outros, era a razão do engajamento na vida política –, a derrota da política será talvez também completa (CORREIA, 2008).

A busca da saciedade passa a justificar a destruição da cultura e os efeitos dessa postura são percebidos pela falta de responsabilidade diante do mundo. O homem moderno não se sente responsável pela preservação da cultura e do mundo comum às múltiplas gerações. E, portanto, condena à ruína a tudo que toca, consumindo com voracidade aquilo que é produzido pela cultura presente e passada.

O que a escola tem a ver com isso?

A escola é a instituição interposta entre o domínio privado do lar e o mundo, realizando a transição da família para o mundo, representando-o, embora não seja ainda o mundo de fato. Nesse espaço, novamente o adulto assume a responsabilidade pela criança, desta vez no sentido de livre desenvolvimento de qualidades e talentos pessoais. É isso que distingue cada ser humano, definindo-se como algo que jamais esteve aí antes (ARENDR, 1972, p. 239).

Na medida em que a criança não tem familiaridade com o mundo, deve-se introduzi-la aos poucos a ele; na medida em que ela é nova, deve-se cuidar para que essa coisa nova chegue à fruição em relação ao mundo como ele é. Em todo caso, todavia, o educador está aqui em relação ao jovem como representante de um mundo pelo qual deve assumir a responsabilidade, embora não o tenha feito e ainda que secreta ou abertamente possa querer que ele fosse diferente do que é (ARENDR, 1972, p. 239).

A responsabilidade do professor diante dos alunos e dos adultos diante das crianças está implícita no fato de que os jovens são introduzidos por adultos em um mundo que não é sempre igual, mas que se modifica continuamente. Tal responsabilidade é indispensável, tanto que Arendt (1972, p. 239) enfatiza que as pessoas que se recusem a assumir a responsabilidade coletiva pelo mundo não deveriam ter crianças nem assumir tarefas em sua

educação. Ou seja, ser pai e ser educador exige do adulto a responsabilidade necessária para assumir a tarefa de introduzir os recém-chegados no mundo.

Como lembra Correia (2008), Arendt sempre confiou na capacidade dos homens e mulheres para ser início, para recusar a futilidade de uma vida que se dissolve no fluxo do metabolismo do processo vital. “Para que houvesse um início, o homem foi criado”, sustentou Agostinho em frase muito cara a Arendt. Isso implica que a vitória do *animal laborans* pode não ser definitiva, e para ela seguramente não era – enquanto nascerem novos homens e mulheres, não se pode falar de um fim da história, ainda que a esperança nos novos, em nossa época, seja também o signo de uma melancólica desconfiança.

Portanto, havendo a possibilidade de um novo começo representado pela chegada das novas gerações, podemos ter a confiança na liberdade e na oportunidade de escrever histórias outras. Ao receber estas novas gerações e introduzi-las na cultura, caberá à escola apresentá-lhes o mundo e inspirá-lhes o desejo de cuidá-lo.

Em uma *pedagogia do mundo*, a escola deveria ser eficiente na transmissão do amor pelo mundo, do desejo de conhecê-lo e de preservá-lo. Um dos pilares dessa pedagogia encontra-se no conceito de *amor mundi*, definido por Arendt como admiração pela obra das gerações humanas passadas e de desejo que tal obra seja “preservada” para as gerações que ainda virão. Essa atitude de preservação e de amor a ele, o educador deverá transmitir aos seus alunos na escola (FRANCISCO, 2007, p. 35).

O processo de aprendizagem necessita conduzir os estudantes a compreender que este mundo é o lar comum de múltiplas gerações, percebendo a importância de sua relação com gerações passadas e vindouras, como afirma Francisco (2007, p. 35): “tal relação se dará, primeiro, no sentido de preservar o tesouro das gerações passadas, isto é, no sentido de a geração do presente tomar o cuidado de trazer a esse mundo sua novidade sem que isso implique a alteração, até ao não reconhecimento, do próprio mundo, da construção coletiva do passado”.

A escola torna-se um espaço em que se aprende, além de conteúdos, a conhecer e compreender o mundo, exercitando o gosto e a capacidade de julgamento, para selecionar aquilo que é digno de admiração no legado das gerações anteriores.

Quanto ao professor, a capacidade de responder pelo mundo, se relaciona com a recuperação da faculdade de agir, de pensar sobre o que fazemos e de produzir histórias. Pois,

mesmo que não concordemos com alguns dos fatos e acontecimentos, precisamos encontrar algo que possamos admirar e desejar preservar.

O professor deve criar a ponte entre o antigo e o novo. Como o mundo é sempre mais velho do que aqueles que nele nascem, é preciso ensinar-lhes mais do que lhes inculcar uma arte de viver. Releva, pois, dirigir seus olhares, fascinados pelo presente, em direção ao passado, reintroduzindo o passado no presente através de narrativas (COURTINE-DENAMY, 2004, p. 176).

É imprescindível que o professor e os adultos de modo geral se reconciliem com o mundo, expressando, diante dos alunos, o desejo de que esse continue a existir para as futuras gerações. Compreendida dessa maneira, a tarefa do educador não é somente a de informar. Enquanto mediador do processo de ensinar e aprender, o professor é responsável tanto pelo conteúdo que ensina quanto pelo mundo que representa frente aos estudantes.

Como afirma Almeida (2009, p. 31):

[...] o professor está em condições não só de *apresentar*, mas de *representar* o mundo diante dos “forasteiros”. Como representante deste, sua tarefa é protegê-lo e conservá-lo, mostrando sua relevância para os novos. Se sua qualificação consiste em seu conhecimento, sua autoridade frente aos recém-chegados reside nesse seu ofício de representante que o autoriza a introduzi-los neste lugar (ARENDRT, 1972, p. 39).

O exercício da autoridade do educador se alicerça, de acordo com Almeida (2009, p. 32), nos saberes, nos valores e nos princípios do mundo comum e da instituição escolar que ele representa. É o lugar que ele ocupa e a tarefa específica que lhe conferem autoridade que, contudo, não se estende a outras esferas fora da escola.

A autoridade do educador e as qualificações do professor não são a mesma coisa. Embora certa qualificação seja indispensável para a autoridade, a qualificação, por maior que seja, nunca engendra por si só autoridade. A qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste, porém sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo. Face à criança, é como se ele fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo à criança: - Isso é o nosso mundo (ARENDRT, 1972, p. 239).

Educamos sempre para um mundo que é criado e serve de lar para mortais, e, portanto, deve ser constantemente posto em ordem. Arendt (1972, p. 243) lembra que: “Nossa esperança está pendente sempre do novo que cada geração aporta”, mas sem nos basearmos somente nisso sob pena de destruímos sua trajetória ao tentar ditar sua aparência futura. Por esta razão, educar não é sinônimo de inculcação (ou de domesticação, nos termos de Freire). Por outro lado, a escola não é lugar de recreação, onde não exista disciplina ou tarefas a cumprir.

Exatamente 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, que, por mais revolucionário que possa ser em suas ações, é sempre, do ponto de vista da geração seguinte, obsoleto e rente à destruição (ARENDR, 1972, p. 243).

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

Ainda pensando nas bases de uma *pedagogia do mundo*, acreditamos que ela se voltaria contra os pressupostos apresentados por Hannah Arendt como críticos na pedagogia moderna.

O primeiro é o de que existe um mundo da criança e uma sociedade formada entre crianças autônomas e que se deve, na medida do possível, permitir que elas governem. Os adultos aí estão apenas para auxiliar esse governo. A autoridade que diz às crianças individualmente o que fazer e o que não fazer repousa no próprio grupo de crianças – e isso, entre outras consequências, gera uma situação em que o adulto se acha impotente ante à criança individual e sem contato com ela. Ele deve apenas dizer-lhe que faça aquilo que lhe agrada e depois evitar que o pior aconteça (ARENDR, 1972, p. 229-230).

O segundo pressuposto, relacionado à crise do contexto educacional, tem a ver com o ensino. 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 (ARENDDT, 1972, p. 231). De acordo com a autora, pensava-se que o professor poderia ensinar qualquer coisa, por isso, sua formação era no ensino, e não no domínio de qualquer assunto particular. Desse equívoco resulta a negligência na formação de professores em suas próprias matérias, particularmente nos colégios públicos. Como não precisa dominar a própria matéria, não raro o professor encontra-se somente a um passo dos alunos em termos de conhecimento.

O terceiro pressuposto, defendido pelo mundo moderno durante séculos, encontrou expressão conceitual sistemática no Pragmatismo. Tal pressuposto é o de que só é possível conhecer e compreender aquilo que nós mesmos fazemos, e sua aplicação à educação consiste em substituir o aprendizado pelo fazer. Disso resultou que não foi atribuída importância ao domínio do professor em relação à sua matéria, para levá-lo ao exercício da atividade de aprendizagem, de tal modo que ele não transmitisse “conhecimento petrificado”, mas, ao invés disso, demonstrasse constantemente como o saber é produzido. Arendt (1972, p. 232-233) considera que a conexão entre a substituição da aprendizagem pelo fazer e do trabalho pelo brincar pode ser ilustrada pelo ensino de línguas, em que a criança deve aprender falando, assim como aprendeu sua própria língua, não através do estudo da gramática e da sintaxe.

A pedagogia do mundo defenderia, dessa forma, a manutenção das distinções entre crianças e adultos, entre professores e alunos, posto que, a linha traçada entre crianças e adultos deveria significar que não se pode nem educar adultos nem tratar as crianças como se fossem maduras; sem, ao mesmo tempo, tornar essa linha uma muralha a separar as crianças da comunidade adulta, como se a infância fosse um período autônomo e capaz de viver com as próprias leis.

Savater (2005, p. 65-66) comenta que a autoridade na família deveria servir para ajudar os membros mais jovens a crescerem, configurando do modo mais afetuoso possível o “princípio de realidade”¹. As crianças precisam ser ensinadas a abrir mão de prazeres imediatos em função de objetivos a longo prazo: se os pais não ajudam os filhos a se prepararem para ser adultos, com sua autoridade amorosa, as instituições públicas se verão obrigadas a lhes impor o princípio de realidade, não com afeto, mas à força.

¹ Princípio de realidade é um jargão psicanalítico que implica a restrição das próprias vontades, considerando as dos outros e adiar ou moderar a satisfação de alguns prazeres imediatos tendo em vista o cumprimento dos objetivos recomendáveis a longo prazo (SAVATER, 2005, p. 66).

Para aprender a criança necessita desse amadurecimento, do progressivo abandono do comportamento infantil, para que possa se dedicar à tarefa de aprender. É preciso compreender que o desaparecimento de toda forma de autoridade na família não predispõe à liberdade responsável, mas a uma forma de frágil insegurança que com os anos se refugia em formas de coletivas de autoritarismo. Savater (2005, p. 68-69) lembra, ainda, que dentro do atual eclipse geral da família como unidade educacional, a figura do pai é a mais eclipsada de todas: o papel mais questionado e menos grato, o triste encarregado de administrar a frustração.

Como o mundo é velho, a aprendizagem volta-se para o passado², para a compreensão de como é o nosso mundo (ARENDRT, 1972, p. 246). Assim, a função da escola é ensinar as crianças como o mundo é, e, não instruí-las na arte de viver.

O educador, para ocupar esse lugar de quem ensina como o mundo é, necessita de uma base sólida de conhecimentos; do domínio da disciplina com a qual trabalha e, acima de tudo, a responsabilidade pelo mundo. Isso porque, de acordo com Arendt (1972, p. 247), a educação revela o quanto amamos nosso mundo e desejamos evitar que ele seja destruído pela chegada dos novos e a conseqüente introdução da novidade. E, ao mesmo tempo, expressa nosso amor pelas crianças, de maneira que possamos acolhê-las em um mundo decente em que possam estabelecer sua presença.

Então, não se trata de um profissional que apenas desenvolve métodos e técnicas de ensino. Mas, de alguém que domina sua área específica de atuação e por ela tem o necessário respeito e comprometimento. O educador autêntico demonstra conhecer a fundo sua disciplina e a admira o suficiente para querer que os educandos a aprendam e encantem-se também por ela.

Por fim, uma pedagogia do mundo deveria voltar-se contra o esvaziamento dos conteúdos. A escola existe em função da necessidade de oportunizar aos novos o acesso ao conhecimento acumulado ao longo dos tempos, e, assim, promover a sua inserção na cultura e na partilha de entendimentos sobre o mundo. Certamente, o brincar, o lúdico, o dinâmico têm espaço na escola. Porém, a centralidade deve recair sobre a efetiva aprendizagem.

² Lajonquière (2002, p. 41-42): Quando o adulto dá as costas para o passado, esquece-se de se endereçar à criança em nome de *um dever simbólico* – isto é, cuidá-la em virtude da manutenção de uma tradição filiatória, cuja contingência “cuidou” necessariamente dele mesmo, e não pelo ganho narcísico e, portanto, mina os próprios fundamentos do ato. Ao contrário, quando age sem envergonhar-se do passado transmite inconscientemente para a criança as peças do quebra-cabeça de *uma história*, isto é, inscreve a possibilidade de que venha a saber quem ela é na série das gerações do homem.

Nessa perspectiva, ensinar é possibilitar ao aluno, a partir da aprendizagem do conteúdo, ir progressivamente ampliando sua capacidade de compreensão, tornando-se, como denominou Freire (1996, p. 124) “arquiteto de sua própria prática cognoscitiva”. Assim, ensinar de forma a contagiar os alunos pelo *amor mundi*, fazê-los encantarem-se pelo conhecimento. Esta descrição da tarefa do professor nos aproxima do relato de Alberto Camus: “nas aulas do M. Bernard ela [a escola] alimentava neles [os alunos] uma fome ainda mais essencial para a criança do que para o homem, que é a fome da descoberta” (CAMUS, 1994, p. 132).

REFERÊNCIAS

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

_____. **A condição humana**. 10 ed. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2004.

CAMUS, Albert. **O Primeiro Homem**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

CORREIA, Adriano. **A vitória da vida sobre a política**. REVISTA CULT. Edição 129. 2008.

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

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

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

_____. **Pedagogia do oprimido**, 17^a. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra,. 1987

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