



A CONTEMPORANEIDADE DA CRISE DA EDUCAÇÃO NO PENSAMENTO DE HANNAH ARENDT

Rodrigo Belinaso Guimarães*

Resumo: A escola pública é o local principal dos questionamentos deste artigo. Nele, a sala de aula é vista como um espaço de aprendizagem significativo e onde ainda podem ocorrer encontros fundamentais para a constituição do mundo na perspectiva de Hannah Arendt (2002). Atualmente, os sintomas da *crise* na educação fazem com que a sala de aula se converta num espaço de angústias e frustrações, assim, jovens e professores podem ter uma relação muitas vezes marcada pelo desinteresse, pelo isolamento, pela opressão, pela violência, que impede qualquer abertura para o *vir a ser*. Assim, pergunto-me sobre a forma como posso dotar de sentido minha prática de professor e pesquisador, diferenciando-me dos papéis que não quero assumir. Em outras palavras, questiono neste artigo sobre a possibilidade de abdicar de pronunciar aos jovens como deve ser o *vir a ser* do mundo em que habitam. Para isso, parto de um sentimento de *crise*, vivenciado nas dificuldades de aprendizagem e nos encontros interditos em sala de aula, que me convidam a um repensar constante sobre minha prática educativa. Dessa forma, procuro sintetizar alguns conceitos fundamentais de Hannah Arendt sobre a *crise* da educação, percorrendo seu pensamento para, por fim, relacioná-los com a contemporaneidade das minhas vivências.

Palavras-chave: Educação. Estudos Culturais. Ensino Médio. Crise na Educação. Hannah Arendt.

1 Introdução

Este trabalho revela uma parte do percurso teórico realizado entre várias leituras, reuniões de orientação e seminários do PPGEdU/UFRGS (Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul), sobretudo aqueles de abordagem foucaultiana e dos Estudos Culturais, durante a realização dos meus estudos de doutorado entre os anos de 2008 e 2012. Além desse percurso acadêmico, como professor de Sociologia do ensino médio na rede federal, estive sempre preocupado em inovar metodologias de ensino e conteúdos curriculares para a educação básica e técnica. Essas experiências foram fundamentais para que eu continuasse a olhar para a sala de aula como um espaço de aprendizagem significativo e, sobretudo, como um laboratório capaz de modelar novas práticas de ensino-aprendizagem. Assim, a sala de aula da escola pública é o *locus* principal

* Professor de Sociologia do IFRS câmpus Rolante; Doutor em Educação pela UFRGS. E-mail: rodrigo.guimaraes@rolante.ifrs.edu.br.



dos questionamentos deste artigo. É atuando nesse espaço que me concebo enquanto profissional e pesquisador. É nela que ainda ocorrem encontros fundamentais para a constituição do *mundo*¹ na perspectiva de Hannah Arendt (2002):

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos. (ARENDR, 2002, p. 247).

Desse modo, volto meus olhos para as possibilidades desse ambiente de encontro entre adultos e *novos*, concebido no Brasil no início do século XX como maquinaria para o disciplinamento, hierarquização e controle produtivo da população. Atualmente, nas ruínas desses ideais que atravessaram a educação escolar no século passado, encontram-se os sintomas da *crise* na educação, onde “há [...] mais do que a enigmática questão de saber por que Joãozinho não sabe ler” (ARENDR, 2002), e que convertem a sala de aula, em alguns momentos, num espaço de angústias e frustrações. Dessa forma, para caracterizar a noção de *crise* é importante destacar a contemporaneidade do pensamento de Hannah Arendt através da sistematização realizada pelos pesquisadores Andre Duarte e Maria César (2010):

A crise contemporânea da educação é, pois, o correlato de uma crise de estabilidade de todas as instituições políticas e sociais de nosso tempo. [...] a escola é 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” (ARENDR). Deste modo, sua crise contemporânea tem que ver com a incapacidade da escola e da educação em desempenhar sua função mediadora entre aqueles espaços, relacionando-se diretamente à incapacidade do homem contemporâneo para cuidar, conservar e transformar o mundo. (DUARTE; CÉSAR, 2010, p. 827).

Infelizmente, correndo o risco das generalizações, jovens e professores podem ter para com a sala de aula uma relação muitas vezes marcada pelo desinteresse, pelo isolamento, pela opressão, pela violência, que impedem qualquer abertura para o diálogo entre gerações tendo em vista a conservação e transformação do *mundo*. Então, parto nesse trabalho de um sentimento de *crise* na educação, caracterizado por Hannah Arendt (2002), o qual torno

¹ Sobre a noção de *mundo* em Hannah Arendt, os pesquisadores André Duarte e Maria César (2010) sintetizam que: “não se confunde com a terra onde eles (homens) se movem ou com a natureza de onde extraem a matéria com que fabricam seus artefatos, mas diz respeito às múltiplas barreiras artificiais, institucionais, culturais, que os humanos interpõem entre eles e entre si e a própria natureza. [...] o mundo refere-se também àqueles assuntos que estão entre os homens, isto é, que lhes interessam quando entram em relações políticas uns com os outros”. (DUARTE; CÉSAR, 2010, p. 823).



contemporâneo para refletir sobre minha postura enquanto professor e pesquisador em sala de aula:

Uma crise nos obriga a voltar às questões mesmas e exige respostas novas ou velhas, mas de qualquer modo julgamentos diretos. Uma crise só se torna um desastre quando respondemos a ela com juízos pré-formados, isto é, com preconceitos. Uma atitude dessas não apenas aguça a crise como nos priva de experiências da realidade e da oportunidade por ela proporcionada à reflexão. (ARENDRT, 2002, p. 223).

Assim, podemos estar diante de sintomas de *crise* na educação, vivenciados nas dificuldades de ensino-aprendizagem, nos encontros interditos em sala de aula ou quando “se aprende o dia inteiro sem por isso ser educado” (ARENDRT, 2002, p. 247). Essa *crise*, por mais que se expresse por sentimentos subjetivos, nos encontros diários entre educandos e professores, sendo de difícil sistematização, me convida a um repensar constante sobre a minha prática educativa.

Portanto, nesse artigo, procuro sintetizar alguns conceitos fundamentais de Hannah Arendt sobre a *crise* da educação, produzidos na década de 1950 nos EUA, num cenário social marcado pelo pós-guerra e pela luta por direitos civis. Assim, percorrendo seu pensamento, busco relacionar os sintomas de *crise* elencados por Hannah Arendt com a contemporaneidade das minhas vivências enquanto professor e pesquisador na educação básica. Neste ponto, assumir a *crise* da educação pressupõe um repensar constante sobre as práticas de ensino-aprendizagem, assim como, sobre toda a estrutura escolar e curricular.

2 O *vir a ser* do mundo

Este trabalho, ao percorrer o pensamento de Hannah Arendt (2002), entende a noção de *vir a ser* como fundamental para se refletir sobre a relação entre professores e jovens. Por certo, esta noção sistematizada enquanto abertura para a novidade adquire uma importância política fundamental na contemporaneidade na medida em que o destino humano pode estar cada vez mais circunscrito à ótica dos pressupostos *neoliberais* (FOUCAULT, 2007).

Ciente das exigências que assaltam de tempos em tempos a identidade de professores, conforme os modelos sociais e econômicos dominantes, pergunto-me sobre as finalidades da educação escolar, principalmente, na forma como posso dotar de sentido a minha prática de professor e pesquisador em sala de aula, diferenciando-me dos papéis que não quero assumir, das práticas que não quero estabelecer e daquilo que não desejo pronunciar aos jovens. Em outras palavras, questiono neste artigo sobre a possibilidade de abdicar de pronunciar aos



jovens como deve ser o *vir a ser* do mundo em que habitam. Dessa forma, gostaria de descolar meu papel de professor de qualquer sentido pré-definido de organização da sociedade, muitas vezes imposto à educação escolar.

Em relação à inevitável projeção futura que envolve a noção do *vir a ser*, David Harvey (2010) atribui ao conceito um significado notadamente moderno, no sentido que revela a abertura à transição histórica das sociedades modernas e a contrapõe ao *ser* da condição pós-moderna, na qual haveria uma absolutização do presente. Assim, segundo Harvey (2010), a homogeneidade fordista do início do século XX:

gira em torno de um projeto social e econômico de vir a ser, de desenvolvimento e transformação das relações sociais, de arte áurica e de originalidade, de renovação e vanguardismo. A flexibilidade pós-modernista, por seu turno, é dominada pela ficção, pela fantasia, pelo imaterial [...]; no entanto, ela também personifica fortes compromissos com o ser e com o lugar. (HARVEY, 2010, p. 304-305).

Assim, da forma como a questão do *vir a ser* está posta em Harvey (2010), é importante destacar que neste trabalho a noção não está vinculada a qualquer ideia de projeto modernizador definido por qualquer vanguarda e que, dessa forma, poderia ser absorvida enquanto ideal social pela educação escolar. De modo diferente, a noção de *vir a ser* pode significar a abertura para a novidade, o que afastaria da minha relação com os jovens a imposição de qualquer concepção já definida sobre o social e a vida em comum. Então, esta postura visaria aproximar a sala de aula da possibilidade da novidade, cuja potencialidade está nos jovens. Dessa forma, os pesquisadores Duarte e César (2010) informam que Hannah Arendt no livro *A Condição Humana* afirma que:

Cada nascimento humano constitui um novo início, distinguindo-se, assim, da aparição de um ser segundo o modo da repetição de uma ocorrência já previamente dada. Para os humanos, nascer não significa simplesmente aparecer no mundo, mas constitui um novo início no mundo. A natalidade não se confunde, portanto, com o mero fato de nascer, mas constitui o ser no modo de ser do iniciar, da novidade. É a condição humana da natalidade que garante aos homens a possibilidade de agir no mundo, dando início a novas relações não previsíveis. (DUARTE; CÉSAR, 2010, p. 823).

Nesse sentido, o agir no *mundo* em Hannah Arendt poderia ser relacionado com a perspectiva política de constituição de espaços públicos para o debate de temas de *interesse* de uma coletividade, enquanto base para as transformações sociais ou para o aparecimento da novidade. A educação escolar, nesta perspectiva, acredito, poderia ter um papel na



constituição possível desses espaços públicos se deixasse de *olhar* os jovens enquanto portadores de identidades fixas e estáveis, além de abandonar suas intenções de inscrevê-los numa ordem social previamente definida, o que a torna, assim, repleta de componentes e compromissos metafísicos e teleológicos. Dessa forma, para o melhor entendimento da noção de *vida em comum*, destaco a análise do pesquisador André Duarte (2011), para pensar a escola enquanto um espaço de pluralidade e de abertura à novidade:

A existência humana, simultaneamente singular e plural, somente se mostra em seu ser, isto é, somente revela um “quem”, para os outros e com os outros com os quais se compartilha, em atos e palavras, um mundo comum de aparências e fenômenos que a todos aparecem a partir de perspectivas distintas. Se a pluralidade é entendida por Arendt como um “fato”, isto se dá porque essa condição humana mantém relação direta com o mundo comum das aparências em que os humanos podem manifestar sua singularidade por meio de seus atos e palavras. Se isto é assim, então a pluralidade pode ser encoberta e passar despercebida ali onde prevaleçam condições sociais e políticas que induzam ao isolamento e à atomização dos indivíduos ou à homogeneização indistinta das massas. (DUARTE, 2011, p. 32).

Nesse sentido, podem parecer preocupantes as análises de Hannah Arendt (2002) sobre o ocultamento em nossa época do *sensu-comum*, ou seja, de referenciais simbólicos compartilhados entre todos aqueles que vivem relações sociais contingentes. Assim, a escola estaria inserida numa *crise* na qual se torna cada vez mais difícil a construção de espaços comuns, onde a singularidade do encontro entre professores e jovens não estivesse sequestrada por um projeto social ou por uma perspectiva teleológica. Sobre esta *crise* do *comum*, Peter Pal Pelbart (2003) analisa que:

As formas que antes pareciam garantir aos homens um contorno comum, e asseguravam alguma consistência ao laço social, perderam sua pregnância e entraram definitivamente em colapso, desde a esfera dita pública, até os modos de associação consagrados, comunitários, nacionais, ideológicos, partidários, sindicais... Perambulamos em meio a espectros do comum: a mídia, a encenação política, os consensos econômicos consagrados [...]. No entanto, sabemos bem [...] que quando compartilhamos esses consensos, estas guerras, esses pânicos, esses circos políticos, esses modos caducos de agremiação, [...] somos vítimas ou cúmplices de um sequestro. (PELBART, 2003, p. 140).

Assim, há uma série de consensos provisórios e parciais que assaltam a educação e que disputam o poder de se tornarem o fio condutor para as práticas dos professores e de modelarem a aprendizagem dos educandos. Desse modo, seria importante que cada educador fizesse uma reflexão sobre os sentidos que assumem sua prática educacional em sala de aula. Nesse caso, eu procuro trilhar uma escolha radical: a busca pela novidade, pela abertura ao *vir*



a ser em sala de aula, de alguma forma. Neste ponto, o encontro com Hannah Arendt (2002) e sua concepção de educação enquanto *natalidade* foi fundamental para dar vazão a estes questionamentos e tentativas, ou seja, a apresentação e a proteção do mundo para os *novos*, que nascem para o mundo e logo terão a *responsabilidade*² para com ele. Assim, há uma concepção de educação que anima esta escrita, nascida de um sentimento de *crise* e que pode ser vislumbrada na argumentação de Hannah Arendt (2002):

A educação está entre as atividades mais elementares e necessárias da sociedade humana, que jamais permanece tal qual é, porém se renova continuamente através do nascimento, da vinda de novos seres humanos. Esses recém-chegados, além disso, não se acham acabados, mas em um estado de *vir a ser*. Assim, a criança, objeto de educação, possui para o educador um duplo aspecto: é nova em um mundo que lhe é estranho e se encontra em processo de formação. Esse duplo aspecto não é de maneira alguma evidente por si mesmo, e não se aplica às formas de vida animais; corresponde a um duplo relacionamento, relacionamento com o mundo, de um lado, e com a vida, de outro. (ARENDR, 2002, p.234-235).

Assim, as minhas impressões destes anos de sala de aula, convivendo com jovens, com os quais me encontro como professor do ensino médio de escolas públicas, com nossas vidas sendo afetadas por este mundo e tendo a *responsabilidade* de inseri-los nas *conversações* sobre ele, terminam por me indicar algumas questões: Como aproximar este encontro de referenciais simbólicos comuns? Quais características do mundo contemporâneo precisariam ser descortinadas aos jovens? Quais são as suas visões de mundo? Como mediar minhas leituras e perspectivas sobre o que há no mundo e a novidade que carregam enquanto potencialidades? Como realizar uma prática educativa que assuma o *vir a ser* do mundo e da vida? Tudo isso num ambiente por vezes conturbado, que causa medo e aflição em muitos professores e pesquisadores que se distanciam da educação básica. Necessariamente, estas são questões em aberto, apanhadas num cotidiano complexo, como tantas outras distantes de serem resolvidas.

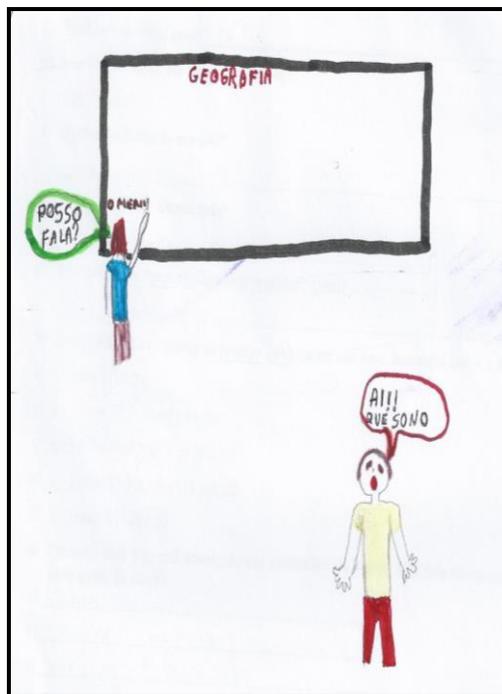
² Sobre a noção de responsabilidade em Hannah Arendt, os pesquisadores André Duarte e Maria César (2010) sintetizam que: “Assumir responsabilidade pelo mundo – aquilo que Arendt denominava de amor *mundi* – significa contribuir para que o conjunto de instituições políticas e leis que nos foram legados não sejam continuamente transformados ou destruídos ao sabor das circunstâncias e dos interesses privados e imediatos de alguns poucos. [...] Responsabilidade pelo mundo é, portanto, responsabilidade por sua continuação e conservação, aspecto que não se confunde com o conservadorismo *tout court*, pois Arendt (2005) ressalta que somente aquilo que é estável pode sofrer transformação. Para a autora, a educação cumpre um papel determinante no sentido da conservação do mundo, pois se trata de apresentar aos jovens o conjunto de estruturas racionais, científicas, políticas, históricas, linguísticas, sociais e econômicas que constituem o mundo no qual eles vivem” (DUARTE, CÉSAR, 2010, p. 826).



3 A crítica da sala de aula como um *não-lugar*

Todos os dilemas com que me deparo em sala de aula podem ser contemporâneos dos sintomas de *crise* na educação em Hannah Arendt (2002) e, assim, me convidar ao pensamento e à investigação. Como exemplo, observo alguns destes problemas através de um desenho de um jovem do ensino médio técnico integrado que foi meu aluno e que ousou representar numa folha em branco seu ano letivo de 2011. Este desenho foi coletado através de um questionário sobre as vivências dos educandos na escola e foi preenchido em sala de aula ao final do ano letivo de 2011. Após o ano letivo, os jovens retrataram suas próprias vidas na escola; eles de alguma forma estavam cientes que o desenho não seria a expressão de um conteúdo escolar que eu queria ver reproduzido e, certamente, sua realização sofreu influência do trabalho realizado durante o ano na minha disciplina. A leitura da imagem que realizo é informada, principalmente: pelo conhecimento que tenho do lugar onde foi coletada, por minhas lentes teóricas e por minha capacidade criativa. De modo algum, tenho a pretensão de que a interpretação que realizo seja a única possível, mas ela fala do meu olhar enquanto pesquisador e *autor* deste trabalho. Assim, no desenho abaixo, pode se ler a sala de aula como sendo ilustrada enquanto um espaço ausente para qualquer vivência em *comum*. A sala de aula é retratada enquanto um vazio absoluto, representada, talvez, como um *não-lugar* (RIETH, 1995): um espaço em que seria impossível qualquer construção de vida comunitária, onde inexisteriam relações significativas que deixassem marcas e configurassem histórias de vida.

Figura 01: Sala de aula.³



Fonte: Desenho de estudante do ensino médio integrado do IFRS campus Bento Gonçalves coletado pelo autor no final do ano letivo de 2011.

Alguns aspectos chamaram minha atenção para esta imagem. Primeiro, a tentativa da professora em manter uma posição de *autoridade*⁴, expressa na sua voz: [*Posso fala?*]; vazio de *autoridade*. Assim como um vazio de relações e de *vida em comum*; professora e jovem

³ Desenho de jovem do ensino médio técnico integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul campus Bento Gonçalves. Disponível em:

<<https://picasaweb.google.com/111189145530264565111/Desenhos?authkey=Gv1sRgCJXgxpqkyaPoKA#5785947001913125090>>.

⁴ Sobre a noção de *autoridade*, os pesquisadores André Duarte e Maria César (2010) sintetizam que: “Hannah Arendt empreende uma genealogia da noção de autoridade, ao distinguir entre a autoridade legítima, que teria desaparecido do nosso mundo político, e o autoritarismo, isto é, a ausência de autoridade em seu caráter legítimo. [...] a crise na educação é também uma crise da autoridade legítima, isto é, uma crise da perda de estabilidade, tanto do conhecimento quanto do próprio sentido de responsabilidade dos professores e dos adultos pelo mundo em que vivem”. (DUARTE; CÉSAR, 2010, p. 829). Dessa forma, a falta de autoridade legítima em Hannah Arendt decorre do problema da queda da tradição no mundo contemporâneo e da inexistência dos espaços públicos. Assim, André Duarte e Maria César (2010) informam que: Para Arendt (2005), vivemos numa “sociedade de massas” que prioriza as atividades do trabalho e do consumo; que deseja avidamente a novidade pela novidade, orientando-se apenas pelo futuro imediato; e que nada quer conservar do passado, consumando-se aí a perda da autoridade e da tradição. Para a autora, vivemos num mundo em que qualidades como distinção e excelência cederam lugar à homogeneização e à recusa de qualquer hierarquia, aspectos que se refletem imediatamente nos projetos educacionais contemporâneos. À primeira vista, essas considerações parecem assumir um caráter elitista, quando não reacionário. Mas não se trata disso. O aspecto para o qual Arendt chama a atenção em sua reflexão sobre a crise da educação contemporânea diz respeito ao fato de que as fronteiras entre adultos e crianças vêm se tornando cada vez mais tênues, problema que, por sua vez, põe em destaque a falta de responsabilidade e o despreparo dos adultos para introduzir os recém-chegados no mundo.” (DUARTE; CÉSAR, 2010, p. 826).



estão de costas um para o outro e a resposta não corresponde à solicitação: [Ai!! *Que Sono*]. Ele não quer ouvir nada; vazio de comunicação. Ambos sem pés parecem presos e sujeitados ao vazio, não têm como sair, ir embora; vazio de possibilidades. A imagem é toda ela branca, não há mesas nem cadeiras, não há ninguém mais representado. Porém, pela situação da aula, pelo *barulho* que faz a professora pedir a palavra, parece haver outros. Entre muitos, o jovem só consegue expressar sua solidão e seu fechamento em si mesmo, no qual o tédio é o exemplo máximo. Há um quadro negro que começa a ser preenchido. Nele, qualquer que seja seu conteúdo, não parece haver a mínima significação para quem está entediado. A imagem do bocejo transparece ser, assim, mais um indício de tédio do que de relaxamento para o sono. Da boca aberta poderia escapar também um grito, lá já estão presentes os sinais de exclamação e a interjeição de dor.

O desenho é uma dentre tantas outras representações da *crise* na educação que poderiam ser descritas aqui. As respostas à *crise* dependem de um jogo de forças entre os atores envolvidos nela. Do mesmo modo que produz tédios e reinvestidas de enquadramento da educação pelo *Capital*, ela pode despertar novas possibilidades metodológicas e renovadas finalidades críticas. Talvez, eu esteja indo contra os sintomas da época, por querer continuar a vislumbrar a sala de aula como um lugar significativo de ensino-aprendizagem, onde pode haver relações repletas de sentido e que marquem histórias de vida. Em todo caso, quero pensar sobre esta *crise*, refletir e agir sobre ela, não me resignar, marcar sua importância, tantas vezes negligenciada, pois *é difícil dar a uma crise na educação a seriedade devida* (ARENDR, 2002, p. 222) nestes tempos de crise econômica global onde tantas vidas são diariamente descartadas.

Entretanto, não parece menor o problema de um jovem representar a sala de aula como um espaço interdito para o relacionamento com os adultos, se queremos que a educação alcance a finalidade de educar os novos para o mundo, para que tenham a *liberdade*⁵ de *vir a ser* neste mundo (ARENDR, 2002). Assim, ao adentrar no espaço da sala de aula, não se pode esquecer-se das vinculações entre as identidades culturais dos jovens, muitas vezes

⁵ Sobre a noção de liberdade em Hannah Arendt, André Duarte (2011) analisa que: “O pensamento político da potência das singularidades plurais, tal como articulado por Hannah Arendt, também nos permite pensar o conceito do político a partir da vinculação entre experiência política e experiência da liberdade, de sorte que a política radicalmente democrática seja entendida como aquela capaz de constituir um espaço comum para a contínua manifestação da liberdade e da singularidade de uma pluralidade de agentes. Em suma, a liberdade política manifesta-se naquelas relações que engendram um espaço comum habitado por homens e mulheres que aparecem uns aos outros por meio da ação e de palavras relativas aos assuntos que se colocam “entre” os agentes”. (DUARTE, 2011, p. 33).



construídas fora da escola e em relação direta com a velocidade do consumo, da mídia e do excesso de produtos e marcas (SARLO, 1997), com os significados de monotonia, obsolescência, tédio e falta de interesse atribuído à sala de aula no desenho. As experiências com a mídia e o consumo na atualidade podem impactar na forma como os educandos vivenciam a escola (SARLO, 1997). Todas estas representações, tanto as de excesso quanto as de vazio, configuram a fluidez dos *não-lugares*, sistematizados por Flávia Rieth (1995), numa resenha do livro de Marc Augé:

Os não-lugares, produtos da contemporaneidade, opõem-se à noção de lugar antropológico, designado desde Mauss por uma tradição fundada na ideia de totalidade. O lugar antropológico, mais do que o lugar do encontro do antropólogo com o nativo, é como a segunda natureza deste último. Nele os nativos vivem, celebram sua existência, residem, trabalham, guardam as suas fronteiras. Esse lugar foi escolhido pelos ancestrais, é o lugar dos descendentes, um lugar a ser defendido, ou seja, “[...] é simultaneamente princípio de sentido para aqueles que o habitam e princípio de inteligibilidade para quem o observa”. O lugar antropológico se define como identitário, relacional e histórico. Identitário porque o lugar de nascimento, as regras de residência, etc., são como uma inscrição no solo que compõe a identidade individual. Referências compartilhadas que designam fronteiras marcam a relação com seus próximos e os outros. Por fim, é histórico na medida em que os nativos vivem na história. Em oposição, os não-lugares não se definem como identitários, relacionais ou históricos. Através dos não-lugares se descortina um mundo provisório e efêmero, comprometido com o transitório e com a solidão. Os não-lugares são a medida de uma época que se caracteriza pelo excesso factual, superabundância espacial e individualização das referências, muito embora os lugares e não-lugares sejam polaridades fugidias. (RIETH, 1995, 270-271).

Assim, a sala de aula pode estar marcada por aspectos de *crise*, onde a *conversação* entre jovens e adultos, a inteligibilidade, o *interesse*, ou seja, as relações próprias da existência em *comum*, tal como a *autoridade* e a *responsabilidade*, são contagiadas pela transitoriedade, o excesso, a ausência de significados, o isolamento e a solidão. Por outro lado, afetado pelas tensões que envolvem a sala de aula na escola pública, não posso deixar de vê-la como um espaço de *cultura* (SARLO, 1997), um espaço pelo qual vale a pena *conversar*, sobre a qual representações estão em disputa, onde sua significação última não foi decretada. Pode ser importante pensar a sala de aula como um lugar de possibilidades e de contingências e não de necessidades e de valores estabelecidos. Por certo, um espaço onde as práticas curriculares não foram ainda completamente normatizadas. Dessa forma, procuro manter um olhar enquanto professor e pesquisador que evite as generalidades, as respostas pré-concebidas e a absolutização das representações.



4 Considerações Finais

Desse modo, diante da figura 01, é preciso concluir que esse trabalho procura remar contra a sua correnteza, embora reconheça a seriedade dos sintomas de *crise* apresentados. esse trabalho convida os docentes a experimentar a sala de aula como um lugar que não tem a pretensão de modelar o futuro dos educandos, mas, mesmo que por instantes, em constituir-se como um ponto de referência para *conversações* e vidas, tanto para professores quanto para jovens, para que nela possam usar da criatividade, da *antropofagia* dos saberes, da construção de sentidos, da conectividade em rede, etc. Da mesma forma, a sala de aula pode se tornar um espaço onde o professor consiga de alguma forma dizer aos seus jovens: “*Isso está no mundo; Isso é o mundo; Sou também responsável por esse mundo; Vocês todos serão responsáveis por este mundo*” (ARENDDT, 2002).

Atualmente, a sala de aula está enredada numa complexa disputa por sua significação, expressa, por exemplo, numa proliferação de *avaliações externas* que pretendem circunscrever as experiências que nela ocorrem. As definições sobre o que pode ser a sala de aula vão depender muito do *interesse*, da atuação de cada ator que nela se encontra ou a reflete, além da possibilidade de se gerarem instâncias públicas de *conversação* em torno dela.

Em última instância, seria importante pensar a sala de aula como um espaço propício às multiplicidades, sem absolutizar os sintomas de sua *crise* nem qualquer definição que a ela venha a ser conferida. Essas questões são, antes de tudo, um caldo de angústias e de problemas cotidianos que me movem à reflexão. Essas perguntas constituem o caminho que percorro para experimentar novas construções curriculares. Certamente, esse pequeno artigo não oferecerá respostas suficientes para todos esses questionamentos e aflições, porém será uma tentativa, uma experimentação para se ir mais além dos limites impostos por esses sintomas de *crise*. Por certo, uma coisa precisa ser afirmada: o desenho apresentado pode ter sido realizado como uma forma de crítica ao que revela. O jovem também pode ansiar pela *liberdade do vir a ser* e encontrou, em uma folha em branco, um espaço oportuno para expressar seus sentimentos e reflexões sobre a escola à qual pertence.

THE CONTEMPORARY EDUCATION CRISIS IN THOUGHT OF HANNAH ARENDDT

Abstract: The public school is the main place of the questions in this article. In it, the classroom is seen as a significant learning space and where can still occur important meetings



for the foundation of the world in the Hannah Arendt's perspective (2002). Nowadays, the symptoms of the crisis in education makes the classroom becomes an area of anguish and frustration, thus, youth and teachers can have a relationship often marked by indifference, isolation, oppression, violence, obstructing any opening to become to be. So, I wonder about how I can give direction to my practice teacher and researcher, differentiating me from the papers that do not want to take. In other words, I question in this article about the possibility of giving up to pronounce for the young people how must to be the world they to live. For this, I start of a sense of crisis; it has lived in the difficulties of learning and banned gatherings in the classroom, which invites me to a constant rethinking about my educational practice. In this way, I try to summarize some Hannah Arendt's concepts about the education crisis, covering their thinking to finally compare them to the contemporary nature of my experiences.

Keywords: Education. Cultural Studies. High School. Education Crisis. Hannah Arendt.

Referências

ARENDDT, Hannah. A Crise na Educação. In:_____. **Entre o passado e o futuro. São Paulo: Perspectiva, 2002.** Disponível em:

<http://www.fafich.ufmg.br/bib/downloads/A_crise_na_educacao.pdf>. Acesso em: 18 out. 2012.

DUARTE, André; CÉSAR, Maria Rita de Assis. Hannah Arendt: pensar a crise da educação no mundo contemporâneo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 823-837, 2010.

_____. Hannah Arendt e o pensamento “da” comunidade: notas para o conceito de comunidades plurais. **O que nos faz pensar**, n.29, 2011.

FOUCAULT, Michel. **Nacimiento de La Biopolítica**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2007.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna**. São Paulo, Loyola, 2010.

PELBART, Peter Pál. **Vida capital**: ensaios de biopolítica. São Paulo: Iluminuras, 2003.

SARLO, Beatriz. **Cenas da vida pós-moderna**: intelectuais, arte, vídeo, cultura na Argentina. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.