

## A esfera pública como categoria de análise política da educação

## The public sphere as a category of political analysis of education

**Rafael Abdala Mendonça Ribeiro**

Universidade de Brasília (UnB)  
rafabdala@gmail.com

**Elizabeth Tunes**

Universidade de Brasília (UnB)  
bethtunes@gmail.com

**Roberto Ribeiro da Silva**

Universidade de Brasília (UnB)  
rrbobsilva@gmail.com

### Resumo

Os agentes político-econômicos que tomaram o poder, no Brasil, em 2016 procuraram separar a educação da política ao emitirem declarações que demonstram um profundo desconhecimento histórico. Assim, objetivamos mostrar neste ensaio que a educação é um fenômeno intrinsecamente político e para isso nos utilizamos das propostas de Hannah Arendt e Jürgen Habermas para o conceito de “esfera pública”. Com essa categoria de análise de fenômenos políticos, foi possível dar sentido a alguns eventos contemporâneos, como o “ativismo dos indiferentes”, o “escola sem partido” e o “Novo Ensino Médio”. Com exemplos materiais demonstramos como o olhar arendtiano e habermasiano são importantes para entendermos a educação como um fenômeno político. Por fim, apresentamos alguns caminhos, dentro dos arcabouços teóricos dos dois autores para que a educação possa resistir aos ataques de agentes político-econômicos com suas agendas próprias.

**Palavras chave:** esfera pública, educação política, Hannah Arendt, Jürgen Habermas

### Abstract

The political-economic agents who took power in Brazil in 2016 sought to separate education from politics based on statements that demonstrate a profound lack of historical knowledge. Thus, we aim to show in this essay that education is an intrinsically political phenomenon and for that we use the proposals of Hannah Arendt and Jürgen Habermas for the concept of “public sphere”. With this category of analysis of political phenomena, it was possible to make sense of some contemporary events, such as the “activism of the indifferent”, the “school without a

party” and the “New High School”. From material examples, we demonstrate how the Arendtian and Habermasian look are important to understand education as a political phenomenon. Finally, we present some ways, within the theoretical frameworks of the two authors, so that education can resist the attacks of political-economic agents with their own agendas.

**Key words:** public sphere, political education, Hannah Arendt, Jürgen Habermas

## Introdução

Não tem sido fácil lidar com o clima político do Brasil nesses tempos que se iniciaram, a partir do golpe de 2016. Tais acontecimentos não deixaram nenhum campo da sociedade passar incólume, exigindo algum tipo de posicionamento político dos diversos atores sociais. A educação, é um campo que foi profundamente afetado pelos processos políticos do nosso país e também precisou se posicionar, conforme vimos nas manifestações de estudantes de 15 de maio de 2019 contra os cortes dos orçamentos das Universidades Federais. Tais atos foram classificados pelo Governo Federal como “balbúrdia”, o que nos leva a crer que, para estes atores sociais, a educação não deve se envolver com política. No entanto, separar a educação do fenômeno político é um erro histórico-filosófico, como demonstraremos neste ensaio.

A história do Ocidente nos mostra que a educação sempre se tratou de um processo de formação humana, em que se entende os indivíduos como seres que não nascem prontos e precisam ser conduzidos a um estado de maior perfeição no seu modo de ser humano. Assim, a formação humana é caracterizada pela busca de uma qualidade existencial marcada pelo máximo possível de emancipação, ou seja, a formação de um sujeito autônomo. Trata-se, portanto, de um investimento formativo do ser humano que está presente, tanto na relação pedagógica tradicional entre professores e alunos, como no âmbito das relações sociais coletivas. Cabe ressaltar, no entanto, que a análise histórica das civilizações ocidentais nos revela que essa ideia de educação como formação humana teve diferentes sentidos com o passar dos séculos, com base nas nossas diferentes tradições filosóficas (SEVERINO, 2006).

Com efeito, ao se analisar a história da filosofia durante o desenvolvimento da cultura ocidental, constatamos, nos momentos históricos identificados com a Antiguidade grega e a Medievalidade latina, que a ética prevaleceu como a matriz paradigmática da formação humana. Assim, nesse período histórico, o aprimoramento ético-pessoal era o ideal de formação humana, sendo esta a finalidade principal da educação. Em um segundo momento, que se situa historicamente na Era Moderna, temos uma mudança desse ideal, o qual passou a ser a adequada inserção dos indivíduos na sociedade e sendo assim, a política passou a ser a grande matriz paradigmática (SEVERINO, 2006).

Neste ensaio, vamos nos referenciar a este segundo momento histórico-filosófico objetivando argumentar que a dimensão política está intrinsecamente relacionada com a educação contemporânea e nos utilizaremos das propostas de Hannah Arendt e Jürgen Habermas para o conceito de “esfera pública” para defender esse argumento.

## A esfera pública em Hannah Arendt e Jürgen Habermas

Antes de adentrarmos em nossa argumentação sobre como o conceito político de esfera pública nos auxilia a entender a educação contemporânea como eminentemente política, cabe apresentar o seu significado, considerando o olhar de ambos os autores. Assim, temos em Hannah Arendt que

[...] o termo ‘público’ significa o próprio mundo, na medida em que é comum a todos nós e diferente do lugar que nos cabe dentro dele [...]. Conviver no mundo significa essencialmente ter um mundo de coisas interposto entre os que nele habitam em comum, como uma mesa se interpõe entre os que se assentam ao seu redor; pois como todo intermediário, o mundo ao mesmo tempo separa e estabelece uma relação entre os homens. A esfera pública, enquanto mundo comum, reúne-nos na companhia um dos outros e contudo evita que colidamos uns com os outros, por assim dizer (ARENDR, 2007, p. 62).

Já Habermas afirma que

A esfera pública pode ser descrita como uma rede adequada para a comunicação de conteúdos, tomadas de posição e opiniões; nela os fluxos comunicacionais são filtrados e sintetizados, a ponto de se condensarem em opiniões *públicas* enfeixadas em temas específicos. [...] a esfera pública se reproduz através do agir comunicativo, implicando apenas o domínio de uma linguagem natural; ela está em sintonia com a *compreensibilidade* geral da prática comunicativa cotidiana (HABERMAS, 1997, p. 92).

Ambos os autores trabalham com a ideia de um local comum, no qual podemos nos comunicar e no qual há relação entre os indivíduos em um espaço comum. No entanto, observamos uma diferença na ênfase dada por cada autor, pois para Arendt, a esfera pública se encontra no mundo compartilhado entre os indivíduos e para Habermas, ela se encontra na relação entre as pessoas, tendo como único pré-requisito uma linguagem a qual todos entendam.

Tanto Arendt como Habermas não têm suas produções teóricas voltadas especificamente para a educação; assim, antes de entrarmos nesse campo, vamos mobilizar suas categorias de esfera pública para análise de fenômenos não ligados à educação. Desta forma, podemos apresentar a influência de tais fenômenos na educação o que nos auxiliará a entender a educação como um fenômeno político.

## **A esfera pública como categoria de análise da educação política**

Iniciaremos a nossa análise com o olhar de Arendt (2007), segundo o qual a esfera pública se realiza na atividade política, em que as pessoas procuram discutir os temas relevantes para a manutenção do mundo comum, considerando que ele existia antes do nosso nascimento e continuará existindo após nossa morte. Exige-se então, das pessoas que adentram nessa esfera, um compromisso e uma responsabilidade, uma vez que participar da esfera pública significa deixar algo para o mundo, que fosse permanente, frente à brevidade dos indivíduos na existência terrena. No entanto, a história nos mostra que o adentramento na esfera pública pode ser feito de forma forçada, ignorando a noção de um mundo comum. Esse processo é descrito por Silva (2019) com um olhar arendtiano, e é denominado “ativismo dos indiferentes”. Trata-se de uma massa de indivíduos para os quais a esfera pública não desperta interesse. Isto é, estes indivíduos passam toda sua existência preocupados com a manutenção das próprias vidas,



distantes do mundo comum a todos, adotando uma postura não-política e se mantendo ignorantes com relação ao funcionamento do espaço público. Arendt descreve esse processo de crise política com seu olhar para os movimentos totalitários do século XX, em especial o nazismo, no qual Hitler atraía seus apoiadores advindos de uma massa de pessoas indiferentes, abandonadas por outras organizações políticas. Ou seja, essa massa de pessoas apáticas se torna relevante para o mundo uma vez que adquirem apetite por política, e passam a forçar sua entrada para a esfera pública, de fora para dentro.

Ressalta-se que o problema não reside na pretensa entrada dessas pessoas na esfera pública, mas sim no fato de elas não saberem a função do espaço público; assim, a atuação dessa massa de indiferentes está vinculada a interesses pessoais. Deste não entendimento sobre o que consiste a atuação política, surge uma projeção dos interesses individuais no espaço público, um apetite por mudanças que esbarra na realidade do corpo político. Diante da resistência do mundo real, os indiferentes, incapazes de enxergarem a natureza dos obstáculos (pode ser um adversário, o *status quo* ou a impossibilidade do cumprimento do que desejam), passam a se empenhar numa luta confusa contra os símbolos de um “sistema” que ninguém sabe o que é, nem onde está (SILVA, 2019).

Arendt chama esta luta de ativismo, negando-lhe o conceito de “ação”, muito mais nobre em seu pensamento. Para a autora, a ação é uma atividade necessária porque os humanos são todos diferentes entre si e precisam estabelecer consensos em vários níveis, o que faz dela a atividade política por excelência. Mas, para que a ação efetivamente ocorra, é necessário haver um espaço em que as diferenças se tornem visíveis a quem o frequenta, um espaço capaz de receber a pluralidade de atos e palavras de agentes identificáveis; enfim, é necessário um espaço público [...]. Ela exige, portanto, tudo aquilo que falta a quem passa a existência indiferente ao mundo (SILVA, 2019, s/p).

O que diferencia os indiferentes de hoje com os do início do século XX é o advento das redes sociais, pois agora os espaços para o exercício do ativismo estão bem mais acessíveis do que no passado. Na época anterior às redes sociais, o mal-estar causado por uma notícia atingia apenas as pessoas mais próximas da família, ou talvez um grupo de amigos, e somente as vezes saía do ambiente familiar do indivíduo, ganhando a esfera pública. No entanto, para esse mal-estar atingir de fato a esfera pública, seria necessária a formação de alianças entre as pessoas incomodadas, a procura de um espaço público para formação de consensos e o enfrentamento de adversários, atividades estas que compõe a “ação” em Arendt, e que exigem muito e não garantem resultados. Atualmente, com o uso massivo das redes sociais, se tornou muito mais fácil promover a aglomeração dos indiferentes, que podem expressar sua raiva contra uma situação, por meio de imagens e poucas palavras, com efeitos imediatos. Esse ativismo acontece dentro da esfera privada (a qual definiremos mais adiante), mas ganha aparência de “público” devido à pressão que exerce sobre a esfera pública, que é o espaço onde se faz a política (SILVA, 2019).

Silva (2019) ainda ressalta que esses movimentos de formação de ativistas não surgem com mobilizações naturais de indivíduos indignados, sem um espaço para expressar suas reclamações. No início do século XX foi possível a líderes totalitários aglomerar as massas dos indiferentes, produzindo aquelas imagens com grande número de pessoas apoiando absurdos. Hoje temos o *marketing* político que, se servindo de certas ferramentas, é capaz de excitar grandes quantidades de indivíduos atomizados, com o controle restrito a conteúdo oferecido nas redes sociais. Assim, temos situações em que os ativistas passam a protestar contra aquilo que eles acreditam ser o mundo público, comum a todos, mas na verdade, tratam-se de

irrealidades privadas fabricadas (usamos a palavra “irrealidade” por falta de outra palavra que exprima a situação da completa falta de lastro na realidade). Com a pressão destes ativistas no espaço público, torna-se possível ver as radicalizações, expressas na forma de afirmações delirantes acerca do mundo.

A educação não passa incólume a tal processo, pois os ataques dos ativistas se expressam nesta área sob a forma do combate a inimigos imaginários, como a “ideologia de gênero” e a “doutrinação de esquerda” promovida pelos professores sobre os estudantes, por exemplo. De forma análoga ao processo descrito anteriormente, grupos com agendas político-ideológicas, com vieses conservadores e reacionários captam a massa dos indiferentes para a educação. Ou seja, pessoas que nunca se importaram com a atuação da escola, com os problemas diários que uma escola enfrenta e com o papel desempenhado pela educação, passam a forçar suas entradas na esfera escolar (que não é a esfera pública propriamente dita, conforme discutiremos mais adiante), exigindo que suas demandas sejam atendidas. O problema é que suas demandas são impossíveis de serem atendidas, pois tratam-se de irrealidades fabricadas. Diante da realidade, que resiste aos ataques dos indiferentes, empreende-se uma luta contra os símbolos de um sistema difuso, como os “professores doutrinadores” ou a “educação imoral”, conforme vemos no projeto de lei da deputada federal pelo Distrito Federal, Bia Kicis.

É fato notório que professores e autores de livros didáticos vêm-se utilizando de suas aulas e de suas obras para tentar obter a adesão dos estudantes a determinadas correntes políticas e ideológicas, bem como para fazer com que eles adotem padrões de julgamento e de conduta moral – especialmente moral sexual – incompatíveis com os que lhes são ensinados por seus pais ou responsáveis. Diante dessa realidade – amplamente comprovada pela Comissão Especial destinada a proferir parecer sobre o PL 7.180/2014 e apensados, conhecida como “Comissão Escola sem Partido” –, entendemos que é necessário e urgente adotar medidas eficazes para prevenir a prática da doutrinação política e ideológica nas escolas e a usurpação do direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções (BRASIL, 2019, p. 3).

Felizmente, a própria Hannah Arendt nos forneceu um horizonte para que possamos vislumbrar uma forma de combater esse processo de ativismo dos indiferentes que invadiu a educação. Mas antes, vamos apresentar o posicionamento de Habermas com relação à esfera pública em um contexto exterior à educação para que possamos usar sua categoria de esfera pública para compreendermos a educação como um fenômeno eminentemente político.

Jürgen Habermas concebe a esfera pública como uma estrutura comunicacional, em que o entendimento guia a ação, sem uma função ou conteúdo definido. Trata-se de uma relação entre indivíduos, que agem comunicativamente, negociando interpretações de forma cooperativa, criando relações interpessoais, a partir do momento que tomam posições perante atos de fala de outros. Assim, para Habermas, o que está em jogo na esfera pública não é necessariamente o mundo, como em Arendt, mas sim as pessoas que se engajam na ação de conceder liberdade comunicativa uns aos outros.

Com esse entendimento da esfera pública, podemos compreender como os problemas de ordem política podem surgir. Para o autor, o problema surge quando este espaço deixa de ser um local de comunicação e é tomada por meios de comunicação em massa dominados por grupos que detêm poder político e econômico e que manipulam o debate, a fim de fornecerem uma falsa legitimidade. Habermas identifica a não-politização deste espaço como uma razão para que ela se torna um alvo fácil para os grupos que compõem as estruturas de poder. Para

Habermas, a esfera pública possui um potencial ambivalente, pois trata-se de um espaço que pode fomentar a crítica, como pode também ter potencial manipulativo (LUBENOW, 2007).

Este diagnóstico de uma esfera pública encolhida, atrofiada, despolitizada, apresenta o problema da efetiva realização do princípio da esfera pública, cuja base institucional está “corrompida”; sintetiza as grandes linhas da decadência da esfera pública burguesa; mostra como o debate racional crítico da esfera pública é removido do quadro institucional que sustentava a esfera pública. Esta, espoliada da sua concepção original, desenha o quadro de uma vida política degradada, em que o conteúdo político do modelo liberal de opinião pública foi subvertido numa manipulação generalizada; em que a opinião pública deixou de ser medida como padrão de legitimidade para se dissolver num agregado de opiniões individuais pesquisadas, representativas apenas no sentido estatístico (LUBENOW, 2007, p. 105).

O método de “corrupção” da esfera pública em Habermas não é simples, pois perpassa pela subversão do próprio ato comunicativo, em um processo denominado “colonização do mundo da vida”. No entanto, antes de podermos entender esse processo, precisamos entender outra categoria Habermasiana, “o agir comunicativo”, pois conforme vimos anteriormente, “[...] a esfera pública se reproduz através do agir comunicativo [...]” (HABERMAS, 1997, 92). Portanto, o agir comunicativo seria “[...] uma Interação simbolicamente mediada. Ela orienta-se segundo *normas de vigência obrigatória* que definem as expectativas recíprocas de comportamento e que tem de ser entendidas e reconhecidas, pelo menos, por dois sujeitos agentes” (HABERMAS, 1987, p. 57, grifo do autor).

Para produzir a ação comunicativa, na esfera pública, é necessária a disposição por parte de uma comunidade na busca de consensos e entendimentos sobre o mundo. Para tanto, a linguagem ganha um papel especial na teoria de Habermas, pois ela é considerada um recurso necessário para a interação humana. Desta maneira, a linguagem medeia a relação entre os sujeitos quando estes se referem ao mundo e quando interagem, representando um avanço nos processos de compreensão do mundo e no entendimento dos diversos saberes. Portanto, uma comunidade engajada na ação comunicativa pratica a racionalidade atrelada ao uso da língua, na busca de entendimentos, constituindo as estruturas do “mundo da vida” (MÜHL, 2011).

O conceito de “mundo da vida” em Habermas não é exatamente simples, então, não pretendemos esgotar tudo o que tem para ser dito sobre o assunto. Desta maneira, com o que já foi dito sobre a comunicação Habermasiana, podemos ter uma ideia sobre o que se trata.

Segundo ele, o mundo da vida nos é dado de forma pré-reflexiva em comunicações, em processos de conhecimento, etc. Os participantes de uma comunicação o têm sempre, por assim dizer, às suas costas como estoque de habilidades, de assunções de ideias ou de relações que funcionam como plano de fundo. Recorrem a ele sempre que há necessidade de resolver problemas de entendimento (SIEBENEICHLER, 2018, p. 33).

Então, para Habermas, o mundo da vida é aquilo que orienta a ação comunicativa, pois uma comunidade de falantes com intenções de honestidade buscando o entendimento mútuo só pode prosperar se tiver como norte as necessidades reais da vida não colonizada pelas necessidades de mercado do mundo capitalista.

De posse do entendimento sobre o que seria o mundo da vida, podemos abordar a colonização dele pelo mundo sistêmico, compreendendo como se dá o ataque à esfera pública



em Habermas. Mühl (2011) aponta que o mundo sistêmico e o mundo da vida se opõem, mas também se complementam, em uma relação dialética, constituindo um complexo que orienta a forma de ser da sociedade moderna. Assim, o mundo sistêmico decorre do processo de racionalização excessiva dos processos do mundo da vida, interferindo no agir comunicativo, como uma forma de controle social. O objetivo deste controle é substituir a comunicação promovida pela linguagem por sistemas técnicos que se orientam apenas pelo poder e pelo dinheiro, em detrimento das necessidades reais do mundo da vida. A medida que o mundo sistêmico se torna mais independente do mundo da vida, inverte-se a situação inicial, em que as estruturas técnicas estavam subordinadas às necessidades da vida, e tem-se então o que Habermas denomina como “colonização do mundo da vida”. Com o decorrer deste processo, temos como principal sintoma a degradação da comunicação entre as pessoas e uma crescente instrumentalização da racionalidade (racionalidade sistêmica), que coloca as necessidades técnicas e burocráticas acima das demandas dos grupos sociais e dos indivíduos.

O processo de colonização do mundo da vida pelo mundo sistêmico, descrito por Habermas, também afeta a educação, e podemos verificar esse processo em nossa realidade na reforma do Ensino médio, por exemplo, a qual foi vendida pelos grupos que ocupam o poder do Estado como um movimento em favor dos estudantes. Podemos ver essa manobra nitidamente na página de perguntas e respostas sobre o Novo Ensino Médio do Ministério da Educação que apresenta a reforma como

[...] uma nova organização curricular, mais flexível, que contemple uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional. A mudança tem como objetivos garantir a oferta de educação de qualidade à todos os jovens brasileiros e de aproximar as escolas à realidade dos estudantes de hoje, considerando as novas demandas e complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade (BRASIL, s/d, s/p).

O trecho anterior nos apresenta uma fala sobre uma aproximação da escola das demandas do mundo da vida, o que pode nos levar a crer que a reforma é fruto de uma comunicação racional entre os entes envolvidos, com intenções de honestidade e que buscaram um entendimento mútuo para atender as necessidades reais das vidas dos estudantes. No entanto, com uma leitura da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio, encontramos o seguinte tópico que trata dos fundamentos pedagógicos do documento

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (BRASIL, 2017, pp. 13 - 14).

Com base em Laval (2019), entendemos que estes trechos indicam como as necessidades do mundo sistêmico estão se sobrepondo ao mundo da vida, em que o neoliberalismo promovido pelo meio patronal pleiteia uma educação que mobilize todos os



aspectos da personalidade do indivíduo. Essa educação atende ao desejo dos padrões pois permite que o trabalhador assimile e reproduza retóricas mobilizadoras, procure informações novas, estabeleça relações com colegas e clientes para, assim, ser capaz de corresponder às exigências de autonomia controlada que se espera do assalariado. Assim, a educação torna-se exclusivamente utilitarista, objetivando um trabalhador que precisa ser capaz de se reinventar, se adaptar e aprender a aprender constantemente. Ou seja, o Novo Ensino médio é um exemplo de como o mundo sistêmico contamina a esfera pública ao vender as necessidades atreladas ao dinheiro e ao poder como se fossem as necessidades reais das pessoas, considerando que, uma escola que forme um trabalhador tão versátil e adaptado serve muito mais aos interesses de mercado e dos empregadores do que às necessidades dos indivíduos.

Vimos então, até agora que tanto Arendt quanto Habermas apontam para um processo de corrupção da esfera pública causado por agentes com agendas desconectadas das necessidades das pessoas e do mundo. Para Arendt os agentes corrompem a esfera pública para atender às suas necessidades de tomada do poder político e para submeter a população às diferentes formas de controle social. Já para Habermas os agentes corrompem a esfera pública para atender às necessidades de mercado, assim, eles atacam a comunicação entre os indivíduos e os convencem de que as necessidades do mundo sistêmico atendem às pessoas, o que as confunde e as tornam incapazes de refletir sobre suas reais necessidades. Vimos também como a corrupção da esfera pública também influencia a educação, o que reforça o nosso argumento inicial de que a educação é um fenômeno político. Cabe agora apresentar o que ambos os autores teriam, em seus arcabouços teóricos, a nos oferecer para orientar nosso olhar para que a educação, inserida em um contexto político, possa resistir a esses processos.

## **A educação política como resistência aos ataques à esfera pública**

Conforme vimos anteriormente, Arendt concebe a esfera pública como um lugar de mediação da relação entre os indivíduos, como aquilo que traz algo comum para as pessoas e que contém os aspectos do mundo que precisam ser preservados para as futuras gerações. Conforme mencionamos anteriormente, a autora ainda traz a esfera privada, que se trata da esfera da família, que oferece proteção para os indivíduos para que eles cuidem das atividades que mantêm a própria vida (ARENDR, 2007). No que tange a educação, Arendt (1972) defende que a escola é o espaço no qual a criança é introduzida ao mundo pela primeira vez, mas sem que este espaço tenha a pretensão de ser o mundo de fato. Ou seja, trata-se de uma instituição intermediária entre o público e o privado, o qual é interposta para promover a transição da criança do mundo privado do lar para o mundo público dos adultos. “O âmbito da educação é, portanto, pré-político. A educação escolar transmite conhecimentos e cultiva princípios e capacidades que favorecem a futura participação dos alunos na esfera pública” (ALMEIDA, 2011, p. 38).

Como os jovens não têm familiaridade com o mundo ao chegarem à escola, cabe aos adultos introduzi-los aos poucos a ele, para que eles possam com o tempo conhecê-lo como ele é. Portanto, os educadores atuam como representantes do mundo, como aqueles que estão aqui a mais tempo e, por isso, precisam assumir responsabilidade por esse mundo, mesmo que não concordem com todos os aspectos ligados a ele. Essa função não é arbitrária, mas uma condição inerente ao ato de educar, que parte do princípio de que jovens são introduzidos por adultos em um mundo que nunca permanece o mesmo. Assim, Arendt é categórica ao afirmar que “qualquer pessoa que se recuse a assumir a responsabilidade coletiva pelo mundo não deveria ter crianças, e é preciso proibi-la de tomar parte em sua educação” (ARENDR, 1972, p. 239).





Almeida (2011) aponta que, para Arendt, assumir a responsabilidade pelo mundo é o remédio para a sociedade de massas, sociedade composta por indivíduos isolados, “atomizados”, que só se preocupam com aspectos relacionados à manutenção da própria vida e que passam a vida inteira alheios às necessidades do mundo comum. Uma sociedade de massas é aquela que nunca se preocupou com a esfera pública como espaço para produção de políticas duradouras para além de nossas vidas e que, por isso, está facilmente sujeita ao processo de ativismo dos indiferentes orquestrado por agentes com intenções de manipular a percepção das pessoas. “Quem é indiferente em relação àquilo que ensina não educa. Fazer escolhas em relação ao mundo e para o mundo é fundamental. Nesse sentido, o problema mais grave não são as escolhas erradas, mas a recusa em escolher e, assim, se isentar de qualquer responsabilidade” (ALMEIDA, 2011, p. 121). Como respostas para esse problema, Arendt nos fornece a ideia de responsabilidade e de amor, e no caso dos professores, um duplo amor, para com o mundo e para com as crianças, pois segundo a própria autora

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum (ARENDDT, 1972, p. 247).

De posse da visão arendtiana sobre como a educação pode nos oferecer possibilidades diante do ataque dos indiferentes à esfera pública, vamos agora apresentar a visão habermasiana de como resistir à colonização do mundo da vida pelo mundo sistêmico. Conforme o autor, essa é a grande ameaça capaz de desestruturar a esfera pública e contaminar o debate e o entendimento sobre o que seria de fato importante para a vida das pessoas. Então, para Habermas, o caminho perpassa pelo uso da racionalidade, entendida pelo autor como o principal recurso que a humanidade tem para resolver seus conflitos e problemas. Essa racionalidade atrelada à comunicação entre indivíduos constitui a sua teoria da ação comunicativa, ou ainda, racionalidade comunicativa, conforme descrita anteriormente (MÜHL, 2011).

Obviamente não é tão simples quanto parece, pois não basta apenas trocar a racionalidade sistêmica pelos princípios da racionalidade comunicativa, mas sim de pensar em possibilidades transformadoras que levem em conta que nunca estaremos livres da influência racional técnica que visa colonizar nosso pensamento. Propõe-se que se institua na escola uma síntese entre a racionalidade sistêmica e a comunicativa, como meio de sempre lembrarmos da necessidade de revisão permanente de nossas convicções e ações em sala de aula. Assim, o desafio é que os professores se tornem aptos a criticarem incansavelmente as armadilhas do mundo sistêmico, que invadem a educação e provocam uma crise, orquestrada pelos poderes político-econômicos que procuram esconder as manipulações de um sistema com preocupações próprias. (MÜHL, 2011).

Mühl (2011) ainda aponta que, para Habermas, as respostas residem no mundo da vida, pois nele se encontram as instâncias sadias e racionais da sociedade que garantirão a resistência contra a colonização do mundo sistêmico. Ou seja, mesmo estando hoje sob o jugo da opressão e da exploração, a nossa sociedade possui a chave para a libertação, ao buscar a restauração da comunicação livre mediada pelas nossas necessidades reais. Não se trata de uma resistência irracional, e sim de uma utopia racional que não busca um retorno a um suposto estado natural, mas visa a uma sociedade menos oprimida pelo dinheiro e pelo poder.

A teoria de Habermas pode servir como uma referência para que os educadores repensem e mudem sua visão sobre o poder e o papel da educação no atual contexto social. O autor reacende a crença no poder da racionalidade humana, levando-nos a acreditar que a razão é capaz de reconstruir e superar as limitações de certas concepções produzidas por ela mesma. Para tanto, é preciso recuperar a experiência esquecida da reflexão, tornando a escola e, de modo especial, a sala de aula um espaço público de exercício do pensar, como condição necessária para a formação da opinião pública (MÜHL, 2011, p. 1043).

Trata-se então de considerar a escola como um local para a educação, que não pode ser reduzida à mera capacitação para fins utilitários voltados para a reprodução material da vida. Assim, Habermas nos inspira a pensar a escola como uma comunidade comunicativa, cuja atividade pedagógica promova o livre argumentar, tendo a racionalidade discursiva como o caminho para a aprendizagem. O olhar habermasiano para a formação humana com o exercício de um *logos* comunicativo resgata o papel político da educação como formadora da vontade democrática (ZATTI; PAGOTTO-EUZEPIO, 2022).

A teoria de Habermas é uma teoria de emancipação humana, algo que não virá por intermédio de nenhum tipo de determinismo transcendental ou técnico-instrumental, só poderá acontecer por meio de consensos estabelecidos democraticamente na esfera pública. Para o autor ainda há esperança na racionalidade humana como produtora de esclarecimentos, mesmo que atualmente estejamos sob a influência de uma racionalidade instrumental que aprisionou a educação e a tornou um sistema de opressão e destruição da dignidade humana. A esperança de Habermas está na concepção de que nem todo saber é destrutivo e que nem toda razão é instrumento de dominação e exploração, pois mesmo nessa crise, a razão ainda é a nossa chave para a libertação do mundo sistêmico. Assim, não podemos abrir mão da racionalidade legitimadora de nossas críticas, pois o caminho para a razão passa pela própria razão (MÜHL, 2011).

## Considerações finais

Este ensaio teve como objetivo defender uma visão de educação contemporânea como inerentemente política, dada a herança da Modernidade, se guiando com os olhares de Hannah Arendt e Jürgen Habermas para a esfera pública. Para atingir esse objetivo, apresentamos o entendimento dos dois autores sobre esfera pública, que a entendem como o local da realização da política, tendo as pessoas e o mundo como aquilo que está em jogo. Em seguida apresentamos os mecanismos pelo qual agentes com agendas político-econômicas próprias contaminam a esfera pública ao convencerem as pessoas a defenderem absurdos irrealis ou causas que não dizem respeito às suas necessidades reais. Prosseguimos nosso ensaio apresentando evidências materiais de como o ataque à esfera pública atingiu a educação sob a forma de movimentos como a “escola sem partido” e o Novo Ensino Médio. Por fim, nos utilizamos das visões teóricas de Arendt e Habermas para defender a concepção de educação como um fenômeno político, pois tal noção nos oferece horizontes para resistir a tais ataques.

Como forma de atender aos anseios do grupo de professores, preocupados com uma educação mais crítica e emancipatória, essas visões podem parecer pouco, principalmente por não serem propostas metodológicas. No entanto, acreditamos que o de que mais necessitamos agora não são receitas com um passo-a-passo, mas sim, de diferentes formas de enxergarmos o mundo. Defendemos que cada indivíduo que se proponha a rever suas concepções achará nesses

autores respostas para perguntas que costumam acompanhar a carreira docente. Diante dessas respostas, novas formas de pensar o mundo e educação podem florescer com muito mais facilidade, o que conseqüentemente pode orientar nossos próximos passos rumo a uma educação que realmente produza indivíduos que não queiram apenas adentrar uma sociedade tão injusta e desigual. Nas palavras de Severino (2006):

Trata-se, sem dúvida, de um objetivo que soa utópico e de difícil consecução à vista da dura realidade histórica de nossa existência. No entanto, foi sempre um horizonte constantemente almejado e buscado. E ainda continua sendo mesmo diante das condições atuais da civilização, por mais que estejam marcadas pelo poder de degradação no mundo técnico e produtivo do trabalho: de opressão na esfera da vida social; e de alienação no universo cultural [...]. No entanto, essa situação degradada do momento histórico-social que atravessamos só faz aguçar o desafio da formação humana, necessária pelas carências ônticas e pela contingência ontológica dos homens, mas possível pela educabilidade humana (SEVERINO, 2006, p. 621).

Conforme vimos no início do ensaio, o entendimento sobre o ideal de formação humana nem sempre foi o mesmo na história ocidental, sendo a formação ética a ênfase, na Antiguidade Clássica, e a formação política o objetivo na Modernidade. Com isso não estamos dizendo que não se tinha a política como horizonte de formação na Grécia antiga ou que não se falava em formação ética na Europa Moderna. A famosa afirmação de Aristóteles em que “[...] o homem é, por natureza, um ser vivo político” (ARISTÓTELES, 1998, p. 53), bem como o enunciado de Kant: “Age apenas segundo uma máxima tal que possas ao mesmo tempo querer que ela se torne lei universal” (KANT, 2007, p. 59), nos mostra que não havia distinções completamente estanques entre esses dois aspectos da formação humana. O que estamos querendo dizer é que não podemos perder a perspectiva de que a educação é um fenômeno político, pois essa noção é um de nossos tesouros do passado que se abrimos mão, podemos estar comprometendo o futuro do nosso mundo comum. Nas palavras de Hannah Arendt:

Sem testamento ou, resolvendo a metáfora, sem tradição – que selecione e nomeie, que transmita e preserve, que indique onde se encontram os tesouros e qual o seu valor – parece não haver nenhuma continuidade consciente no tempo, e portanto, humanamente falando, nem passado nem futuro, mas tão-somente a sempiterna mudança do mundo e o ciclo biológico das criaturas que nele vivem (ARENDDT, 1972, p. 31).

Esta ausência de continuidade no tempo, fruto da perda dos nossos tesouros do passado, é a raiz do negacionismo científico, que se expressa sob a forma de movimentos, como o antivacina e o terraplanismo, por exemplo. Dizemos isto, pois somente um profundo desprezo pelo passado poderia justificar a negação voluntária de um dos nossos maiores tesouros culturais e intelectuais, o conhecimento científico.

## Referências bibliográficas

ALMEIDA, Vanessa Silveira de. **Educação em Hannah Arendt: Entre o mundo deserto e o amor ao mundo.** São Paulo: Cortez Editora, 2011.

ARENDDT, Hannah. **A condição humana.** 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

- ARENDDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 2. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1972.
- ARENDDT, Hannah. A crise na educação. In: ARENDDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 2. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1972. p. 221-247.
- ARISTÓTELES. **Política**. Belo Horizonte: Vega, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio**. Brasília, 2017.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 246, de 04 de fevereiro de 2019**. Que institui o “Programa Escola sem Partido”. Brasília: Câmara dos Deputados, 2019. Disponível em: <[https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=1707037](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1707037)>. Acesso em: 10 nov. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Novo Ensino Médio - perguntas e respostas**. s/d. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>>. Acesso em: 11/11/2022.
- HABERMAS, Jürgen. **Direito e democracia**: Entre facticidade e validade. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997. 2 v.
- HABERMAS, Jürgen. Técnica e ciência como “ideologia”. In: HABERMAS, Jürgen. **Técnica e ciência como “ideologia”**. Lisboa: Edições 70, 1987. p. 45-92.
- KANT, Immanuel. **Fundamento da metafísica dos costumes**. Lisboa: Edições 70, 2007.
- LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.
- LUBENOW, Jorge Adriano. A categoria de esfera pública em Jürgen Habermas: Para uma reconstrução da autocrítica. **Cadernos de ética e filosofia política**, São Paulo, n. 10, jan. 2007.1 v. p. 103-123. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/cefp/article/view/164031/157456>> Acesso em: 10/11/2022.
- MÜHL, Eldon Henrique. Habermas e a educação: Racionalidade comunicativa, diagnóstico crítico e emancipação. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 117, out. - dez. 2011. 10 v. p.1035-1050. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/6VrZDR498DDdjP8ZRdnqrWy/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 11/11/2022.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.3, p. 619-634, set./dez. 2006. Disponível em:<<https://www.scielo.br/j/ep/a/rhVxLn4XhLWjYJKXB7grswG/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 10/11/2022.
- SIEBENEICHLER, Flavio Beno. Mundo Da Vida E Sistema Na Teoria Do Agir Comunicativo. **Logeion: Filosofia da Informação**, Rio de Janeiro, v. 5, p. 27–36, 2018. Disponível em: <<https://revista.ibict.br/fiinf/article/view/4498/3828>>. Acesso em: 10/11/2022.
- SILVA, Thiago Dias da. Hanna Arendt e o ativismo dos indiferentes do bolsonarismo. **Revista Cult**, São Paulo, 02 abr. 2019. Disponível em: <<https://revistacult.uol.com.br/home/hannah-arendt-bolsonarismo/>>. Acesso em: 10/11/2022.
- ZATTI, Vicente; PAGOTTO-EUZEPIO, Marcos Sidnei. **Educação como processo de formação humana**: uma revisão em filosofia da educação ante a premência da utilidade. São Paulo: FEUSP, 2022.