

A resignificação da educação em Hannah Arendt

The re-signification of education in Hannah Arendt

Cícero Josinaldo da Silva Oliveira

<https://orcid.org/0000-0002-4517-8510> – E-mail: cicerojosinaldo@ufg.br

RESUMO

A resignificação arendtiana da educação, entendida como uma resposta e preparação para o fato de que os homens nascem em um legado simbólico e material constitutivo do mundo, integra-se ao pensamento filosófico da autora. Ainda assim, configura um ensaio de intervenção crítica no debate sobre os programas pedagógicos progressistas então influentes no sistema educacional americano nos anos de 1950. No presente texto, retomamos esse debate crítico à luz de conexões temáticas e conceituais do pensamento de Arendt, particularmente relacionadas à categoria da “condição humana”, dado seu papel central no referido processo de resignificação.

Palavras-chave: Educação. Natalidade. Mundo.

ABSTRACT

The Arendtian reinterpretation of education, understood as a response to and preparation for the fact that humans are born into a symbolic and material legacy constitutive of the world, is integrated into the author’s philosophical thought. Nevertheless, it also constitutes an attempt at critical intervention in the debate over progressive pedagogical programs that were influential in the American educational system during the 1950s. In this text, we revisit this critical debate in light of thematic and conceptual connections in Arendt’s thought, particularly those related to the category of “the human condition”, given its central role in this process of reinterpretation.

Keywords: Education. Natality. World.

Introdução

No texto sob o título de *A crise da educação*, publicado pela primeira vez em 1958 e depois incorporado ao conjunto de ensaios que compõem a obra *Entre o passado e futuro*, de 1961, Hannah Arendt (1906-1975) sustenta uma concepção singular do papel da educação. Tal compreensão não emerge na obra filosófica, mas estritamente teórica e conceitual da autora. Ela vem à luz em um texto de intervenção crítica no cenário do debate americano dos anos cinquenta a respeito do “declínio sempre crescente nos padrões elementares da totalidade do sistema escolar” (ARENDR, 2005, p. 221).

No início do ensaio, Arendt justifica que as situações de crise, enquanto expõem a fragilidade e levam ao colapso concepções que orientam nossas ações, nos intima a um retorno direto às questões das quais as crises emergem. Trata-se de um retorno que quando isento de juízos preconcebidos implica a oportunidade de reflexões para a elaboração de respostas potencialmente novas ao problema descortinado pela crise. Daí que, sem rodeios, a autora propõe imediatamente a concepção inusitada segundo a qual “a essência da educação é a natalidade, o fato de que de que seres *nascem* para o mundo” (ARENDR, 2005, p. 323, grifo da autora).

Laconicamente anunciada, a ressignificação da educação que o ensaio de 1958 procura justificar implica, de um lado, uma integração harmônica com o pensamento filosófico da autora desde textos de juventude até obras de plena maturidade intelectual (cf. CORREIA, 2010). De outro lado, tal concepção educacional se constitui na interface crítica com programas pedagógicos progressistas então influentes no sistema educacional americano cuja crise expôs a problematidade dos pressupostos básicos. Em todo caso, o ensaio arendtiano sobre a educação transita do exame dos problemas circunstanciais da educação americana até o sentido mesmo do educar decorrente da condição humana.

Nas páginas a seguir, proponho recuperar o debate crítico sobre os programas pedagógicos progressistas à luz de algumas conexões temáticas e conceituais no âmbito do pensamento arendtiano, em especial as mais estreitamente relacionadas à categoria da “condição humana”. A proposta se justifica em virtude do papel decisivo dessa categoria no processo de ressignificação empreendido pela autora.

A educação no contexto da condição humana

Embora alguns dos temas e conceitos apresentados em *A crise na educação* remontem às primeiras reflexões de Hannah Arendt e possam ser considerados embrionários em relação aos aspectos mais centrais de seu pensamento, obras como *Origens do totalitarismo* (1951) e *A condição humana* (1958) tratam esses mesmos conceitos de forma mais articulada e desenvolvida do que o ensaio de 1958.

Em especial, este é o caso de *A condição humana*. Nesta obra encontramos o diagnóstico crítico da modernidade cuja síntese comparece na terceira e, principalmente, na quarta parte do ensaio sobre a educação a título de “aspectos do mundo moderno e de sua crise que efetivamente se revelaram na crise educacional” (ARENDR, 2005, p. 234). Trata-se, para Arendt, de uma crise e uma instabilidade mais gerais da sociedade moderna que se traduzem numa atitude negativa em relação ao passado; a chamada *crise da tradição*. Mas trata-se também de um processo histórico de *alheamento em relação ao mundo humano*, cuja expressão maior é o fenômeno da instrumentalização da esfera pública em função de assuntos privados ou pré-políticos atinentes ao mero processo vital das sociedades.

Quando, em sua obra principal, Arendt propôs “uma reconsideração da condição humana do ponto de vista privilegiado de nossas mais novas experiências e nossos temores mais recentes”¹, delineou seu projeto investigativo em torno das atividades elementares da vida humana sobre a Terra. Por isso, a obra *A condição humana* trata “apenas daquelas atividades que tradicionalmente, e segundo a opinião corrente, estão ao alcance de todo ser humano” (ARENDR, 2016, p. 6). A proposta, portanto, limita-se ao exame das atividades do trabalho, da obra e da ação, em suas respectivas condições, seguida da análise das consequências de suas articulações e confusões históricas – em particular, na era moderna.

O caráter fundamental das três atividades humanas, cujo sentido Arendt se propõe examinar, é consequência do fato de que a cada uma delas corresponde uma condição essencial e incontornável sob a qual a existência humana é dada na Terra, desde o nascimento até a morte.

Neste registro, a condição humana da atividade do trabalho é a vida. Porque tal atividade responde às necessidades naturais e sempre recorrentes de consumo e regeneração subjacentes aos processos metabólicos do corpo humano individual e aos ciclos vitais da espécie.

A condição humana da obra ou da fabricação é a mundanidade. Porque além do ambiente natural e original da Terra, homens e mulheres sempre habitam ao mesmo tempo um ambiente próprio ou um mundo artificial, estável e durável no qual é abrigada cada uma das vidas individuais. O mundo enquanto artifício humano, marcado pela durabilidade e destinado à utilização, e não ao consumo, está voltado a transcender o intervalo de tempo das vidas individuais. Ele precede o nascimento e sobrevive à morte de cada indivíduo.

Por fim, a condição humana da ação é a pluralidade. Situada fora dos registros das necessidades vitais e utilidades mundanas, e estando à parte das relações humanas mediadas pelas coisas, a ação, atividade estritamente humana que é indissociável do discurso ou da capacidade de fala, concerne à relação direta pela qual homens e mulheres buscam entendimento na condição de habitantes de um mundo comum. Daí que, para Arendt, a ação deva ser compreendida como a atividade política por excelência, isto é, a atividade exercida entre indivíduos singulares. Nas palavras da autora, “a pluralidade é a condição da ação humana porque somos todos iguais, isto é, humanos, de um modo tal que ninguém jamais é igual a qualquer outro que viveu, viva ou viverá” (ARENDR, 2016, p. 10).

A afirmação de Agostinho de que “para que houvesse um início o homem foi criado, sem que antes dele ninguém o fosse” (AGOSTINHO *apud* ARENDR, 2016, p. 219-220), é, para Arendt, uma das mais remotas e claras percepções da implicação fundamental que advém da paradoxal singularidade de seres iguais. A constatação de que a singularidade é a marca inextirpável de cada agente, se funda no fato de que, de cada nascimento, de cada recém-chegado no mundo comum, se pode esperar o imprevisível, o inesperado. Pois a capacidade de por meio da ação iniciar algo novo está ontologicamente radicada em todo indivíduo.

Por esta razão, Agostinho chama de *principio* o surgimento do mundo, enquanto reserva a palavra *Initium* para designar a natalidade do agente ou o advento do iniciador. Desde esta perspectiva, agir e iniciar são termos correlatos, pois a novidade da ação de que cada um é portador implica a possibilidade de romper determinações causais de qualquer ordem que se considere. A ação implica a possibilidade de deflagrar o novo e romper processos, probabilidades estatísticas e automatismos, dando à história novos pontos de partida².

¹ “Pontos de vista” como o afã científico em tornar a própria vida humana um processo controlado, e o dos avanços técnicos que, mediante a automação, supostamente preparariam a liberação humana do fardo do trabalho.

² Ao final de *As origens do totalitarismo*, ao mesmo tempo em que lamenta o fato de que essa forma interinamente nova de governo permanecerá conosco como potencialidade sempre presente, Arendt contrasta tal situação com a convicção de que “permanece também a verdade de que todo fim na história constitui necessariamente um novo começo; esse começo é a promessa,

Além de revelar a singularidade ou o *quem* de cada agente, a ação, a atividade humana essencialmente discursiva, reafirma as condições humanas da natalidade e da pluralidade. Na medida em que tem a capacidade de irromper uma nova série de eventos que não pode ser compreendida como o produto da causalidade de acontecimentos precedentes, a ação implica que a pluralidade é a um só tempo a condição e a razão de ser da política. Pois, é por meio da ação e do discurso que os homens, ao mesmo tempo em que se fazem livres, afirmam suas singularidades.

Arendt sustenta que as três atividades fundamentais, constitutivas da chamada “vida ativa”, articulam-se em torno das condições gerais da natalidade e da mortalidade, na perspectiva de assegurar ao influxo humano de recém-chegados ao mundo um cenário que os antevê e os tem em conta. E isso na medida em que a atividade do trabalho assegura tanto a vida do indivíduo como a da espécie; a atividade da obra oferece a medida estabilizadora e o abrigo durável do artifício humano (em contraste com os processos circulares da natureza); enquanto a atividade da ação instaura e preserva corpos políticos ou o “espaço” das relações discursivas entre os homens.

Daí que o conceito de mundo em Hannah Arendt tenha ao menos dois sentidos complementares. À diferença da Terra, na qual as pessoas se movem, ou da natureza, da qual retiram a matéria sobre a qual operam para a construção do artifício, o mundo é a ambiência propriamente humana constituída de artefatos, bens simbólicos e instituições duráveis que permitem aos homens estarem ao mesmo relacionados e separados entre si. Além disso, no registro do domínio público, das leis e instituições correlatas, o mundo abrange ainda a esfera dos assuntos que estão interpostos entre os agentes como matéria da vida política (CÉSAR; DUARTE, 2010, p. 825) que versa sobre o que homens e mulheres têm em comum. De um modo geral, enquanto espaço comum destinado a transcender os ciclos de nascimento e de morte das gerações humanas, o mundo empresta estabilidade à presença humana e redime o indiferente movimento cíclico da natureza a que a humanidade também está sujeita.

Em todo caso, Arendt considera que no próprio âmbito da vida ativa ou das atividades humanas fundamentais,

O trabalho e a obra, bem como a ação, estão também enraizados na natalidade, na medida em que têm a tarefa de prover e preservar o mundo para o constante influxo de recém-chegados que nascem no mundo como estranhos, além de prevê-los e levá-los em conta. Entretanto, das três atividades, a ação tem a relação mais estreita com a condição humana da natalidade; o novo começo inerente ao nascimento pode fazer-se sentir no mundo somente porque o recém-chegado possui a capacidade de iniciar algo novo, isto é, de agir. Nesse sentido de iniciativa, a todas as atividades humanas é inerente um elemento de ação e, portanto, de natalidade. Além disso, como a ação é a atividade política por excelência, a natalidade [...] pode ser a categoria central do pensamento político (ARENDR, 2016, p. 11).

A centralidade da categoria da natalidade no âmbito do pensamento político reaparece em *A crise na educação* não porque Arendt a reconhece como a essência do educar. Mas antes em função da avaliação segundo a qual os termos gerais da relação entre adultos e crianças, ou antes a educação compreendida como nossa atitude em face da natalidade, - “o fato de todos nós virmos ao mundo ao nascermos e de ser o mundo constantemente renovado pelo nasci-

a única ‘mensagem’ que o fim pode produzir. O começo, antes de tomar-se evento histórico, é a suprema capacidade do homem; politicamente, equivale à liberdade do homem” (ARENDR, 1998, p. 531).

mento" (ARENDR, 2005, p. 247) -, é uma questão política de primeira ordem, concernente a todos, que não deve ficar reservada a especialistas ou educadores profissionais³.

Na terceira parte de *A crise na educação*, Arendt destaca justamente o fato de que o influxo de novos seres humanos no mundo e a conseqüente renovação constante pela qual a sociedade humana jamais permanece a mesma, faz da educação uma das atividades mais elementares e necessárias requeridas pela condição humana. Aportando no mundo como estrangeira, mas também em estado inacabado de vir a ser, a criança impõe à educação esses dois aspectos fundamentais a serem observados: i) a própria condição de estrangeira ou de ser recém-chegada a um mundo em que ela é nova e que a precede, e ii) o processo pelo qual, sendo um novo ser humano em constituição, encontra-se em desenvolvimento e formação com respeito à vida.

Dessa dupla condição decorre, de um lado, a necessidade do cultivo de um relacionamento na perspectiva de familiarização e introdução no mundo, e do outro lado, a proteção e a promoção do pleno desenvolvimento vital. Enquanto o estado de vir a ser relativo à vida (pelo qual a criança é um ser humano em processo de formação) é um aspecto comum às formas da vida animal, na condição de estrangeira em que ela é nova (não como ser humano inacabado, mas com respeito a um mundo comum que antecedia sua chegada e sobreviverá à sua partida), não está em questão sua condição de criatura viva não concluída; sua proteção e as condições de seu desenvolvimento, mas o mundo no qual a criança ingressa pelo nascimento.

Para Arendt, a condição humana é tal que ter filhos significa para os pais não somente trazê-los "à vida mediante a concepção e o nascimento, mas simultaneamente introduzi-los em um mundo. Eles assumem na educação a responsabilidade, ao mesmo tempo, pela vida e desenvolvimento da criança e pela continuidade do mundo" (ARENDR, 2005, p. 235). Apesar de obviamente implicar a geração da vida, o aspecto realmente emblemático do conceito arendtiano de natalidade é a relação entre vida propriamente humana e mundo (CÉSAR; DUARTE, 2010).

A natalidade de seres humanos não se reduz apenas ao fato do simples nascer no sentido elementar de vir à vida, posto que significa o nascimento do iniciador no qual se radica ontologicamente a ação; a novidade e a liberdade sob o aspecto do imprevisível. O nascimento humano também encerra o aparecimento de novos seres humanos no mundo no qual e para o qual eles nascem. É próprio da condição humana que o nascimento para a vida seja ao mesmo tempo *o nascimento para o mundo humano* no qual cada um deverá ser introduzido a partir da educação. Pelo nascimento a criança ingressa na vida biológica, enquanto pela natalidade aparece no mundo humano como recém-chegada.

Da educação depende tanto a adequada inserção de novos recém-chegados ao mundo que lhes antecede, quanto a continuidade do próprio mundo enquanto espaço comum destinado a sobreviver ao próprio influxo humano. À diferença de outros modos de introdução de seres vivos no espaço que os precede (uma espécie de treinamento na arte de viver), o característico da educação é a forma particular da relação do homem com o mundo que, sendo da ordem do artifício ou a "obra de suas mãos" (ARENDR, 2016, p. 257), requer acesso e preservação,

³ "Isso não significa afirmar a impossibilidade de um conhecimento especializado sobre o campo da educação ou sua irrelevância para as decisões práticas. Significa apenas que, transportados para o campo dos embates políticos, esses conhecimentos perdem sua suposta autoridade científica para se tornarem mais um dos inúmeros elementos a se considerar nos esforços de persuasão em favor de uma deliberação. Decisões como as relativas à amplitude do direito de acesso à educação escolar, à fixação de diretrizes curriculares ou à legitimidade de mecanismos de seleção não repousam preponderantemente sobre argumentos pedagógicos; elas são de natureza ética e política. Concernem não a um grupo de especialistas, mas a toda uma comunidade política, da qual sempre representam uma viva expressão" (CARVALHO, 2014, p. 816).

assim como renovação e responsabilidade coletiva. Em suma, o mundo requer de cada nova geração o envolvimento que assegura sua durabilidade e transcendência características.

Normalmente a criança é introduzida ao mundo pela primeira vez através da escola. No entanto, a escola não é de modo algum o mundo e não deve fingir sê-lo; ela é, em vez disso, 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. Aqui, o comparecimento não é exigido pela família, e sim pelo Estado, isto é, o mundo público, e assim, em relação à criança, a escola representa em certo sentido o mundo, embora não seja ainda o mundo de fato (ARENDR, 2005, p. 238-239).

Requerida pelo domínio público, a escola é a instituição mediadora que o representa, estando incumbida de incluir os novos e os jovens no mundo. Como o lugar por excelência da proteção e do cuidado da criança é tradicionalmente o domínio privado do lar e da família - que inclusive a resguarda contra o aspecto público do mundo representado na escola (sem que esta se exima do cuidado e do bem-estar das crianças) -, o papel realmente destacado da escola é a responsabilidade pelas crianças na condição de novos ou de recém-chegados face a um mundo desconhecido.

Do ponto de vista da escola, a mais decisiva responsabilidade dos adultos para com as crianças consiste no trabalho de familiarizá-las com o mundo no qual aparecem como forasteiras. E deve fazê-lo de maneira a favorecer o cultivo e o desenvolvimento dos seus talentos e qualidade pessoais constitutivas da sua condição de agente singular; distinto de qualquer outro ser humano que tenha existido, exista ou venha a existir. Daí porque, para Arendt, cabe também à escola, representante do mundo, a consideração de cada um "como uma coisa que jamais esteve aí antes" (ARENDR, 2005, p. 239). Ao passo que a esfera privada do lar, embora atenta ao mundo, constitui espaço prioritário do cuidado, na dimensão pública do educar, isto é, na escola, está em jogo a introdução no mundo e o cultivo da singularidade.

Uma familiarização adequada da criança com o mundo comum e originalmente estranho do qual, não obstante, sob a mediação da escola, deve aos poucos poder desfrutar e dele tomar parte, implica uma introdução gradual capaz de promover o conhecimento, o interesse e o envolvimento com o mundo como ele é.

Desde esse ponto de vista, o papel do educador, agente principal da educação na dimensão escolar, se traduz "em relação ao jovem como representante de um mundo pelo qual deve assumir responsabilidade". Em educação a responsabilidade pelo mundo assume a forma de autoridade. E a autoridade tem como traço distintivo não tanto a qualificação docente, porque embora as qualidades de conhecer o mundo e de instruir outros a respeito dele tangenciem a autoridade docente, não são por si mesmas capazes engendrará-la. Para Arendt, essa autoridade decorre da responsabilidade que o professor assume pelo mundo enquanto fala em nome do mundo ou de todos que nele tomam parte. Nas palavras da autora, "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" (ARENDR, 2005, p. 239).

Por fim, outro desdobramento importante da resignificação arendtiana da educação é a compreensão de que o "conservadorismo, no sentido de conservação, faz parte da essência da atividade educacional, cuja tarefa é sempre abrigar e proteger alguma coisa - a criança contra o mundo, o mundo contra a criança, o novo contra o velho, o velho contra o novo" (ARENDR, 2005, p. 242). Para a autora, a condição de vir a ser da criança requer da educação cuidado e proteção do bem-estar vital contra os riscos potenciais da exposição ao mundo. Ao passo que o mundo demanda da educação a proteção de uma atitude zelosa contra as pressões do novo que, ir-

rompendo com cada nova geração, podem pôr em risco os legados culturais, científicos e artísticos da humanidade⁴.

Mas, para além do desenvolvimento seguro da criança e da preservação do legado da tradição, Arendt sustenta que a educação também precisa ser conservadora “em benefício daquilo que é novo e revolucionário em cada criança” (ARENDR, 2005, p. 243). Daí que a educação tenha ainda a tarefa de preservar a singularidade e a novidade que é cada um enquanto “constitui o ser no modo de ser do iniciar, da novidade” (CÉSAR; DUARTE, 2010, p. 825) em um mundo que embora velho, anterior à sua chegada, está aberto a atualizações pelas quais é posto à salvo da ruína graças à renovação trazida pelos novos.

Basicamente, estamos sempre educando para um mundo que ou já está fora do eixos [do ponto de vista dos ‘novos’] ou para aí caminha, pois é essa a situação básica, em que o mundo é criado por mãos mortais e serve de lar aos mortais durante tempo limitado. O mundo, visto que feito por mortais, se desgasta, e, dado que seus habitantes mudam continuamente, corre o risco de tornar-se mortal como eles. Para preservar o mundo contra a mortalidade de seus criadores e habitantes, ele deve ser, continuamente, posto em ordem [renovado]. O problema é simplesmente educar de tal modo que um pôr-em-ordem continue sendo efetivamente possível, ainda que não possa nunca, é claro, se assegurado (ARENDR, 2005, p. 243).

2 O debate dos pressupostos educacionais progressistas

No que tange propriamente à crise na educação americana, que Arendt se propõe a discutir no ensaio homônimo de 1958, articularemos nossa análise em torno dos fatores gerais do contexto americano aí subjacentes e dos pressupostos pedagógicos implícitos nas inovações introduzidas com as reformas progressistas. Tais práticas, segundo Arendt, tanto explicam a crise quanto minam a possibilidade de uma relação adequada entre educação e mundo, enquanto promovem uma espécie de autonomização da condição da infância.

É oportuno registrar, de saída, que o debate arendtiano dos ideários pedagógicos progressistas está circunscrito apenas ao seu influxo concreto nas instituições públicas de ensino dos Estados Unidos de então.

Embora, para Arendt, a crise americana na educação traduza a seu modo a crise geral que acometeu o mundo moderno, (a saber, a ruptura com o passado e sua inviabilidade para iluminar o presente, assim como a crise da autoridade e do próprio mundo público num cenário de retração da política em benefício da administração dos interesses vitais da sociedade organizada em torno consumo), o que caracteriza a crise na educação americana é ao mesmo tempo a ineficácia de procedimentos didático-pedagógicos em razão dos quais “Joãozinho não sabe ler” (ARENDR, 2005, p. 222), e também, conforme dito acima, os termos da relação em geral entre crianças e adultos que fazem da crise da educação um problema político - além de pedagógico.

Arendt destaca que a formação da consciência política americana baseada, desde o período colonial, no projeto de constituir *uma nova ordem no mundo* (sem se voltar para filosofias políticas idealizadas que foram concebidas em vista de um amanhã utópico), estabeleceu uma

⁴ “A escolha curricular, por exemplo, para além das razões pragmáticas que lhe possam servir de justificativa, sempre significa um esforço para preservar uma forma de pensamento da ruína que lhe infligiria a inexorável passagem do tempo. Assim concebida, a educação constitui um tipo de cuidado com o mundo, um modo de os homens afirmarem a grandeza de algumas de suas obras, linguagens e formas de compreensão. Ao fazê-lo, atestam a capacidade que estas têm de transcender vidas, povos e mesmo as culturas que as forjaram. Nesse sentido, o ensino de uma disciplina ou campo do saber sempre representa um modo de salvar uma parte ou um aspecto do mundo e seu legado de realizações históricas” (CARVALHO, 2014, p. 816).

nova relação com o mundo exterior. Ao mesmo tempo que esteve fundada na resolução de dar as boas-vindas a todos os pobres e escravizados do mundo, essa disposição constitutiva de uma nova postura política atuou como elemento decisivo para forjar “o entusiasmo extraordinário pelo que é novo, exibido em quase todos os aspectos da vida diária americana” (ARENDT, 2005, p. 224).

A autora considera que, no âmbito da educação, as mais sérias consequências da arraigada abertura americana ao novo se dão justamente no seu século, e decorrem da pronta e indiscriminada adesão a princípios pedagógicos oriundos do complexo de teorias educacionais que ela define como “uma impressionante miscelânea de bom senso e absurdo [...] sob a divisa da educação progressista” (ARENDT, 2005, p. 226).

Enquanto na Europa os métodos pedagógicos progressistas foram empregados em caráter experimental ou como fenômeno local, limitados a poucas instituições, nos Estados Unidos, segundo Arendt, a aceitação se deu, ao contrário, de maneira ampla e temerária, alterando rapidamente as tradições e métodos de ensino e aprendizagem em função das práticas que levaram à crise o ensinar e o aprender e terminaram por colocar em xeque as próprias reformas progressistas⁵. Em suma, foi o entusiasmo extraordinário pelo novo que atuou como fator causal da crise americana na educação.

Mas há outro fator geral do ambiente americano cuja ação agravou significativamente a crise educacional. Trata-se, para a autora, “do papel singular que o conceito de igualdade desempenha e sempre desempenhou na vida americana” (ARENDT, 2005, p. 228). O forte compromisso político com a igualdade nos Estados Unidos também se mostra, para Arendt, na estruturação do sistema de escolas públicas. Sendo a expressão concreta do reconhecimento da educação como um dos direitos civis inalienáveis, o sistema escolar americano concebe o colégio como segundo ciclo formativo subsequente à escola primária; outro estágio de frequência igualmente obrigatória a que todos devem poder chegar sem expedientes seletivos ou concessões de privilégios meritocráticos aos mais dotados.

Arendt registra que o escrupuloso e espontâneo empenho americano em promover a igualdade (outra expressão do ideário originário de instituir um *Novo Mundo*), além de não distinguir e segregar crianças mais dotadas de crianças menos dotadas, volta-se ainda a tentativa de, no limite do possível, apagar as diferenças entre jovens e velhos, crianças e adultos e entre alunos e professores. Sua consequência seríssima, especialmente no contexto das metodologias progressistas, foi solapar a autoridade do professor. Tal atitude, favorecida pelas inovações metodológicas de ensino, mas ao mesmo tempo enraizada na própria cultura política do país, desempenha papel de destaque no cenário da crise, pois tanto contribui para o insucesso do processo de ensino-aprendizagem, quanto compromete a responsabilidade pelo mundo implícita na educação.

A esses fatores gerais da crise, importantes para compreender sua origem, mas insuficientes para explicá-la, Arendt acresce o exame de três pressupostos básicos subjacentes às medidas efetivas que ela classifica como “desastrosas” para a educação americana.

O primeiro pressuposto das medidas que alteraram abruptamente as práticas e os procedimentos didático-pedagógicos das escolas públicas americanas é a suposição 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” (ARENDT, 2005, p. 230). Nesse contexto es-

⁵ “Em Arendt, a crise na educação não é concebida como decorrente de qualquer suposta obsolescência técnica das práticas pedagógicas. Daí porque a frenética sucessão de novas pedagogias e metodologias de trabalho é por ela vista antes como um sintoma da crise do que como sua potencial solução” (CARVALHO, 2015, p. 7, grifos do autor).

colar em que as relações reais e normais entre adultos e crianças são suspensas, a função do adulto é reacomodada na tarefa de auxiliar uma espécie de autodeterminação coletiva das crianças seguida da responsabilidade de zelar para que nada de ruim lhes aconteça.

Para Arendt, as consequências desse pressuposto (uma espécie de simulacro pedagógico do mundo adulto) vão desde gerar situações nas quais o adulto se vê impotente diante das crianças e privado de relações individuais significativas com cada uma delas, até uma forma de banimento da criança em relação a realidade na qual “pessoas de todas as idades se encontram sempre simultaneamente reunidas no mundo” (ARENDR, 2005, p. 230).

O infortúnio é que, inseridas nessas condições, as crianças estão individualmente expostas à tirania da superioridade numérica no âmbito de seu próprio grupo contra o qual, na condição de crianças, carecem dos recursos necessários para se rebelar ou argumentar⁶. E tampouco podem escapar de tal situação em razão da suspensão das práticas pelas quais lhes foi barrado o acesso ao mundo dos adultos. Arendt avalia que em tais condições as crianças são deixadas a si mesmas e abandonadas aos próprios recursos.

O segundo pressuposto que emerge da crise educacional americana é referente ao ensino. Pois, em consequência do influxo da psicologia moderna e do pragmatismo, os campos da pedagogia e da formação docente em geral passaram a ser especialmente concebidos como uma espécie de ciência geral do ensino. Um tipo de ciência do ensinar a ensinar cuja consequência prática foi um negligenciamento grave na formação de professores em suas respectivas matérias.

A autora avalia que o despreparo crônico dos professores, resultante da perda de importância do conteúdo específico a ser ensinado em benefício de uma formação centrada em metodologias, traduz outra forma de abandono das crianças e dos jovens. Na verdade, isso significa que no referente à aprendizagem as crianças e os jovens se veem expostos à própria sorte, sem uma efetiva mediação docente no processo de conhecimento do mundo, e igualmente implica que a “fonte mais legítima da autoridade do professor como a pessoa que, seja dada a isso a forma que se queira, sabe mais e pode fazer mais que nós mesmos, não é mais eficaz” (ARENDR, 2005, p. 231). Assim, além de comprometer a aprendizagem discente, uma formação precária dos educadores em seus campos específicos de atuação implica o problema de esvaziar o conteúdo possível da autoridade legítima em educação.

O terceiro pressuposto articulador das medidas inovadoras no âmbito da educação escolar americana, decorre da aceitação do pragmatismo enquanto teoria moderna da aprendizagem fundada na suposição de que o aprendizado é uma forma especial do fazer. De maneira concreta, a fórmula pragmática implicou para a educação o princípio metodológico de substituir, na medida do possível, o aprendizado pelo fazer. De sorte que a aprendizagem se daria mais efetivamente quando o professor “não transmitisse, como se dizia, ‘conhecimento petrificado’, mas, ao invés disso, demonstrasse constantemente como o saber é produzido” (ARENDR, 2005, p. 232).

Como o brincar é tido como a atitude mais característica e vívida do comportamento da criança; aquela atividade que acima de todas as outras brota espontaneamente no solo da infância, o processo que parte do pragmatismo educacional leva, no âmbito das escolas americanas, à instituição do primado do brincar sobre o trabalhar e à consequente supervalorização do mundo da infância. De modo que a aprendizagem por métodos tradicionais aparece

⁶ “Entre esses grupos de iguais [formados por crianças] surge então uma espécie de vida pública, e, sem levar absolutamente em conta o fato de que esta não é uma vida pública real e de que toda a empresa é de certa forma uma fraude, permanece o fato de que as crianças - isto é, seres humanos em processo de formação, porém ainda não acabados - são assim forçados a se expor à luz da existência pública” (ARENDR, 2005, p. 236).

como aquela que tende à ineficiência e mesmo a contraproducência, enquanto impõe à criança uma condição de passividade, forçando-a a abrir mão do que lhe é característico⁷. Na avaliação de Arendt,

[...] É perfeitamente claro que esse processo tenta conscientemente manter a criança mais velha o mais possível ao nível da primeira infância. Aquilo que, por excelência, deveria preparar a criança para o mundo dos adultos, o hábito gradualmente adquirido de trabalhar e de não brincar, é extinto em favor da autonomia do mundo da infância (ARENDR, 2005, p. 233).

A autora compreende, em suma, que a ênfase indiscriminada do pragmatismo educacional no modo de aprendizagem da criança tende a tornar absoluto o “mundo” da infância, envolvendo, portanto, outro tipo de banimento das crianças do mundo dos adultos. Como no primeiro pressuposto básico, também aqui o intento de salvaguardar a autonomia da criança leva à sua retenção artificial no seu próprio “mundo”. A passo que suspende, no domínio da escola, o ensino e a aprendizagem como um dos termos naturais da relação entre adultos e crianças, tendendo assim a encobrir o fato de que a infância é também uma etapa temporária no desenvolvimento do ser humano em processo de formação.

Apesar do notório compromisso com o bem-estar na infância, para Arendt, mais do que terem sido “incapazes de fazer com que a criança adquirisse os pré-requisitos básicos normais de um currículo padrão” (ARENDR, 2005, p. 232), as consequências das medidas educacionais progressistas apreendidas de seus três pressupostos básicos (o abandono das crianças a si mesmas, o grave negligenciamento da formação docente e a promoção da autonomia do mundo da infância mediante o primado do brincar sobre o trabalhar) implicam solapamento da relação essencial que a educação mantém com o mundo comum a partir da condição humana da natalidade a que ela responde.

Com efeito, enquanto o primeiro e o terceiro pressupostos implicam duas formas distintas de promover uma espécie de sociedade autônoma de crianças, postas à parte do mundo comum, o segundo pressuposto resulta na perda da autoridade docente cuja causa é uma formação insuficiente para assumir responsabilidade por ele. Não obstante, Arendt insiste na necessidade de, em educação, partirmos de

[...] uma compreensão bem clara de que a função da escola é ensinar às crianças como o mundo é, e não instruí-las na arte de viver. [E que] a linha traçada entre crianças e adultos deveria significar que não se pode educar adultos nem tratar as crianças como se elas fossem maduras, embora jamais se deveria permitir que tal linha se tornasse uma muralha a separar as crianças da comunidade adulta, como se não vivessem elas no mesmo mundo e como se a infância fosse um estado humano autônomo, capaz de viver por suas próprias leis (ARENDR, 2005, p. 246).

A partir da natalidade, a educação compreendida como iniciação ao mundo se interpõe entre o passado e o futuro em razão do caráter de coisa comum desse mesmo mundo compartilhado entre os que nele estão, os que nele estiveram e os que a ele virão. Por ser a herança que

⁷ “Arendt refere-se criticamente às pedagogias e aos métodos pedagógicos oriundos da psicologia do desenvolvimento, centrados na ideia de indivíduo e de individualidade, pois pensa que as abordagens educacionais “psi” deixam de lado o vínculo indissociável entre homem e mundo e, portanto, desconsideram o princípio educacional do cuidado e da responsabilidade para com o mundo. Para a autora, a estreita comunhão entre psicologia e educação tende a ser pernicioso para a educação e sua finalidade, isto é, proporcionar aos jovens e crianças um adequado deslocamento do espaço privado da família para o espaço público do bem comum” (CÉSAR; DUARTE, 2010, p. 830-831).

recebemos do passado e que transmitiremos ao futuro, o mundo é a forma humana de transcendência ou de fazer sobreviver ao ir e vir das gerações o legado material e simbólico que de outra forma estaria sujeito à ruína natural do tempo. Daí que em meio à tensão entre a conservação e a renovação, o velho e o novo, o que já é e o porvir, além de resposta à condição humana de pertencimento ao mundo, a educação também é compreendida por Hannah Arendt como a atitude que nasce tanto do amor ao mundo quanto do amor para com as crianças:

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos 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 o mundo comum (ARENDDT, 2005, p. 247).

Referências

- ARENDDT, H. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2016.
- ARENDDT, H. *A dignidade da política*. Ensaios e conferências. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.
- ARENDDT, H. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- ARENDDT, H. *Origens do totalitarismo*. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- ARENDDT, H. Trabalho, obra, ação. *Cadernos de Ética e Filosofia Política*, v. 7, n. 2, 2005, p. 175-201.
- CARVALHO, J. S. F. de. *Educação: uma herança sem testamento*. 2015. Disponível em: https://www.academia.edu/76625002/Educa%C3%A7%C3%A3o_uma_heranc%C3%A7a_sem_testamento. Acesso em: 29.out.2023.
- CARVALHO, J. S. F. de. Política e educação em Hannah Arendt: distinções, relações e tensões. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 35, n. 128, jul./set. 2014, p. 629-982.
- CÉSAR, M. R. de A.; DUARTE, A. Hannah Arendt: pensar a crise na educação do mundo contemporâneo. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 3, set./dez. 2010, p. 823-837.
- COMÊNIO, J. A. *Didáctica magna: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos*. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1966.
- CORREIA, A. Natalidade e *amor mundi*: sobre a relação entre educação e política no pensamento de Hannah Arendt. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 3, set./dez. 2010, p. 811-822.
- FOUCAULT, M. *Nascimento da biopolítica*. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir – história da violência nas prisões*. Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis: Editora Vozes, 1997.
- KANT, I. *Sobre a pedagogia*. 3 ed. Trad. Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1996.

LOCKE, J. *Pensamientos sobre la educación*. Madrid: Ediciones Akal, 2012.

MANDEVILLE, B. *A fábula das abelhas*. Ou Vícios privados, benefícios públicos. São Paulo: Editora UNESP, 2017.

NIETZSCHE, F. *Escritos sobre educação*. Trad., apresentação e notas de Noéli Correia de Melo Sobrinho. Rio de Janeiro: Edições Loyola; Editora PUC-Rio, 2009.

ROUSSEAU, J.-J. *Emílio ou da educação*. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SEVERINO, A. J. A busca do sentido da formação humana. Tarefa da filosofia da educação. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 32, n. 3, set./dez. 2006, p. 619-634.

Sobre o autor

Cícero Josinaldo da Silva Oliveira

Doutor em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio 2014). Desenvolveu atividades de ensino e pesquisa na Faculdade de Filosofia da Universidade Federal de Goiás (FAFIL UFG) pelo Programa Nacional de Pós-doutorado (PNPD-CAPES) entre os anos de 2014-2016.

Recebido em: 17/11/2024

Received in: 11/17/2024

Aprovado em: 24/11/2024

Approved in: 11/24/2024