

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

NEIVA CAETANO DOS SANTOS

**A concepção educacional de Hannah Arendt  
à luz da Pedagogia Retórica**

Ribeirão Preto  
2023

NEIVA CAETANO DOS SANTOS

**A concepção educacional de Hannah Arendt  
à luz da Pedagogia Retórica**

**Versão corrigida**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Doutora em Ciências: Educação

Linha de Pesquisa: Fundamentos Filosóficos, Científicos e Culturais da Educação

Orientador: Prof. Dr. Marcus Vinicius da Cunha

Ribeirão Preto

2023

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meioconvencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Santos, Neiva Caetano dos

A concepção educacional de Hannah Arendt à luz da pedagogia retórica. Ribeirão Preto, 2021.

122 p.: il.; 30 cm.

Tese de Doutorado, apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/ USP. Área de concentração: Educação.

Orientador: Cunha, Marcus Vinicius da

1. Hannah Arendt. 2. Teorias Educacionais. 3. Educação Contemporânea. 4. Retórica. 5. John Dewey.

SANTOS, Neiva Caetano dos. **A concepção educacional de Hannah Arendt à luz da pedagogia retórica**. 2023. 122f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2023.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. Marcus Vinicius da Cunha (Orientador)

Instituição: Universidade de São Paulo

Julgamento: \_\_\_\_\_

Profa. Dra. Franciele Bete Petry

Instituição: Universidade Federal de Santa Catarina

Julgamento: \_\_\_\_\_

Profa. Dra. Adriana Carvalho Novaes

Instituição: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Pesquisadora Externa)

Julgamento: \_\_\_\_\_

Profa. Dra. Tatiane da Silva

Instituição: Prefeitura Municipal de Ribeirão Preto

Julgamento: \_\_\_\_\_

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à minha família pelo apoio incondicional durante a elaboração deste trabalho. Às minhas filhas amadas, Ana Laura Caetano dos Santos e Maria Julia Caetano dos Santos, que sentiram minha ausência em alguns momentos, mas que, mesmo assim, compreenderam-me e me apoiaram com muito amor. À minha querida mãe, Maria Olinda Barreto, que sempre me ouviu e soube acalantar meu coração. Ao meu marido, Adelmo Marcolino dos Santos, que foi meu esteio em todos os sentidos. Ao meu irmão, José Roberto Caetano, que, em sua simplicidade, sempre esteve presentes nos momentos decisivos da minha vida – só nós dois sabemos o quão difícil foi chegar até aqui; não tenho palavras para expressar o orgulho que tenho em ser sua irmã! Se não fosse o apoio de vocês, certamente, a trajetória teria sido mais difícil. Amo vocês!

Ao meu orientador, Prof. Dr. Marcus Vinicius da Cunha, que desde o início, em 2018, com sua generosidade intelectual, proporcionou-me inúmeros aprendizados. Gratidão pela paciência e respeito diante de minhas dificuldades e devaneios, e por me conceder esta oportunidade. Não tenho palavras para expressar minha gratidão. Obrigada pela confiança.

Agradeço às professoras Dra. Franciele Bete Petry, Dra. Adriana Carvalho Novaes e Dra. Tatiane da Silva pelas contribuições valiosas e pelas sugestões profícuas durante as bancas de qualificação e defesa, as quais foram determinantes para consumir a presente pesquisa.

Agradeço ainda às amigas, Marília Fossaluzza e Natalia Yélena, “criaturas de amor”, por sempre estarem dispostas a me apoiar durante os momentos de fraqueza. Que souberam ouvir diversas vezes: “não posso, tenho que estudar”; “prometo que assim que enviar texto para o meu orientador eu irei”. Amo vocês!

Um agradecimento especial à Profa. Dra. Annie Schmaltz Hsiou, da Universidade de São Paulo, pela gentileza em compartilhar os seus conhecimentos acerca de paleontologia, e ao Prof. Dr. Raphael Bernal Costa, da Universidade Federal da Bahia, pelos ensinamentos relativos à genética.

À minha querida amiga e parceira, Profa. Dra. Daniela Gonçalves de Abreu Favacho. Obrigada pelas trocas, diálogos, aprendizados e aventuras. Posso afirmar com toda certeza que você foi um dos grandes presentes que ganhei durante o doutorado.

A todos os colegas do Grupo de Pesquisa „Retórica e Argumentação na Pedagogia“, pela convivência, trocas e ensinamentos.

Um agradecimento especial à minha querida filha, Ana Laura, e à Fernanda Rodriguez, que gentilmente contribuíram com a revisão cuidadosa do texto para que eu pudesse encaminhá-lo à apreciação e correção final do Prof. Marcus.

Agradeço a todos os professores e alunos que tive até o momento, por fazerem parte de minha identidade como docente.

Por fim, agradeço a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para que eu pudesse concretizar este sonho, tornar-me doutora em educação.

*Em educação lidamos sempre com  
pessoas que não podem ainda ser  
admitidas na política e na igualdade, por  
estarem sendo preparados para elas.  
– Hannah Arendt*

## RESUMO

SANTOS, Neiva Caetano dos. **A concepção educacional de Hannah Arendt à luz da pedagogia retórica**. 2023. 122f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2023.

Este trabalho tem por objetivo analisar a concepção educacional de Hannah Arendt à luz dos princípios da pedagogia retórica, proposta educacional criada pelos sofistas da Grécia Clássica e representada na atualidade por John Dewey. A análise focaliza o ensaio “A crise na educação”, único texto de Arendt que aborda mais amplamente assuntos da educação. Publicado em 1961 como capítulo do livro *Entre o passado e o futuro*, o ensaio deriva de uma conferência, forma de comunicação sucinta que não permite identificar imediatamente a concepção educacional da autora. Por esta razão, o trabalho utiliza uma estratégia metodológica análoga à dos paleontólogos, fazendo a prospecção do texto – um exame pormenorizado de cada tema abordado – para delinear as ideias arendtianas. O primeiro capítulo discorre sobre as críticas de Arendt à educação progressiva, revelando que a crise na educação não é restrita ao ambiente escolar, pois a sua origem está nas relações entre adultos e crianças, o que inclui a relação entre professores e alunos como um caso particular. Por meio de conceitos advindos de outras obras de Arendt, o segundo capítulo investiga essas relações e conclui que a essência da crise na educação está na incapacidade de os adultos assumirem a responsabilidade pelo mundo. Isto se materializa na falência da autoridade e da tradição, fenômeno que, por sua vez, decorre da alienação perante o que é público, em prejuízo da esfera política. O terceiro capítulo, então, apresenta a concepção educacional arendtiana, mas, como os seus componentes não são integralmente explicitados no ensaio, faz-se necessário buscar referenciais externos, em especial as proposições deweyanas, para compor as teses arendtianas. Tais teses exprimem a ideia de que educar é preparar o educando para assumir ações transformadoras – revolucionárias – que contrariem o estabelecido, para que o mundo não continue seguindo a trajetória da alienação; por intermédio da autoridade do professor, pautada na tradição, o estudante deve aprender a enfrentar os desafios da vida pública, sendo a escola a instituição que apresenta a ele o mundo. No quarto capítulo, essas teses são associadas aos princípios da pedagogia retórica, com o propósito de elaborar uma visão crítica de certos aspectos da educação contemporânea.

Palavras-chave: Hannah Arendt. Teorias Educacionais. Educação Contemporânea. Retórica. John Dewey.

## ABSTRACT

SANTOS, Neiva Caetano dos. **Hannah Arendt's educational conception in the light of rhetorical pedagogy**. 2023. 122f. Thesis (Ph.D. in Education) – Faculty of Philosophy, Sciences and Letters of Ribeirão Preto, University of São Paulo, Ribeirão Preto, 2023.

This work aims to analyze Hannah Arendt's educational conception in the light of the principles of rhetorical pedagogy, educational proposal created by the sophists of Classical Greece and represented today by John Dewey. The analysis focuses on the essay "The Crisis in Education", Arendt's only text that addresses issues of education more broadly. Published in 1961 as a chapter of the book *Between the past and the future*, the essay derives from a conference, a succinct form of communication that does not immediately identify the author's educational conception. For this reason, the work uses a methodological strategy like that of paleontologists, prospecting the text – a detailed examination of each topic addressed – to outline Arendt's ideas. The first chapter discusses Arendt's criticisms of progressive education, revealing that the crisis in education is not restricted to the school environment, as its origin is in the relationships between adults and children, which includes the relationship between teachers and students as a particular case. Using concepts from other works by Arendt, the second chapter investigates these relationships and concludes that the essence of the crisis in education lies in the inability of adults to assume responsibility for the world. This materializes in the failure of authority and tradition, a phenomenon that, in turn, results from alienation from what is public, to the detriment of the political sphere. The third chapter, then, presents Arendt's educational conception, but, as its components are not fully explained in the essay, it is necessary to seek external references, especially Dewey's propositions, to compose Arendt's theses. Such theses express the idea that to educate is to prepare the student to take on transformative – revolutionary – actions that go against the established, so that the world does not continue following the trajectory of alienation; through the teacher's authority, based on tradition, the student must learn to face the challenges of public life, with the school being the institution that introduces him to the world. In the fourth chapter, these theses are associated with the principles of rhetorical pedagogy, with the purpose of elaborating a critical view of certain aspects of contemporary education.

Keywords: Hannah Arendt. Educational Theories. Contemporary Education. Rhetoric. John Dewey.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
<b>2 A CRISE NO ÂMBITO ESCOLAR.....</b>	<b>19</b>
<b>3 A CRISE NA RELAÇÃO ENTRE ADULTOS E CRIANÇAS.....</b>	<b>39</b>
<b>4 A CONCEPÇÃO EDUCACIONAL ARENDTIANA.....</b>	<b>62</b>
<b>5 ARENDT E A PEDAGOGIA RETÓRICA.....</b>	<b>88</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>104</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>108</b>
<b>APÊNDICE .....</b>	<b>118</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O projeto de pesquisa que deu origem a este trabalho é vinculado ao Grupo de Pesquisa „Retórica e Argumentação na Pedagogia“ (USP/CNPq), cujas investigações vêm se dedicando há alguns anos ao desenvolvimento da pedagogia retórica. Originalmente descrita por Crick (2010), essa concepção educacional foi criada pelos sofistas que atuaram na Grécia Clássica e tem John Dewey como o seu mais destacado expoente na atualidade. As produções do Grupo visam identificar outros pensadores que, independentemente da época e da filiação teórica, possam trazer novos aportes às bases teóricas e práticas da pedagogia retórica, de modo a oferecer contribuições para um exame crítico da educação contemporânea.<sup>1</sup>

Os pesquisadores do Grupo têm produzido estudos em duas direções complementares. De um lado, investigam em maior profundidade as teses da Sofística e a filosofia educacional deweyana; de outro, examinam pensadores que têm potencial para introduzir inovações no quadro conceitual da pedagogia retórica.<sup>2</sup> O presente trabalho tem por objetivo verificar a possibilidade de incluir Hannah Arendt nesse rol de pensadores, o que se traduz em analisar a concepção educacional arendtiana por intermédio dos princípios dessa abordagem pedagógica.

Esse objetivo contém um desafio: embora as ideias arendtianas sejam de alto valor para todos os envolvidos com temáticas educacionais, não se pode caracterizar Arendt como uma pensadora da educação.<sup>3</sup> Os únicos textos de sua autoria que discutem diretamente assuntos dessa área são “Reflexões sobre Little Rock” (2004a), integrante da coletânea *Responsabilidade e julgamento* (ARENDR, 2004b), e “A crise na educação” (ARENDR, 2008a), veiculado como capítulo do livro *Entre o passado e o futuro* (ARENDR, 2018b).

O primeiro, publicado originalmente em 1959, discorre sobre um tema bastante específico: a decisão da Suprema Corte dos Estados Unidos que, em 1954, em

---

<sup>1</sup> A palavra *contemporânea* e suas congêneres designam coisas, processos etc. existentes na atualidade, na época em que se elabora o presente trabalho, ou seja, em momento posterior ao que Arendt viveu.

<sup>2</sup> Na primeira categoria, ver Silva e Cunha (2015), Silva e Cunha (2021), Silva (2017), Silva (2018), Andrade e Cunha (2017), Costa-Lopes e Cunha (2019), Cunha, Costa e Mercáu (2020), Mercáu (2021). Na segunda, ver os trabalhos sobre Pirro de Élis (COSTA-LOPES; CUNHA, 2020), Agostinho de Hipona (JALLES; CUNHA, 2018), Michel de Montaigne (CARNIEL; CUNHA, 2020; CARNIEL; CUNHA, 2022), Jean-Jacques Rousseau (CUNHA; SBRANA, 2018; SBRANA; CUNHA, 2019); William James (MATOS; CUNHA, 2018); e Lev Vigotski (ANDRADE; CUNHA, 2019).

<sup>3</sup> Sobre a vida e a produção intelectual de Arendt, ver o Apêndice deste trabalho.

decorrência da luta por direitos civis, determinou o fim da segregação racial nas escolas daquele país (KARNAL et al., 2011). Inspirada na foto de uma menina negra hostilizada por crianças brancas à porta de uma instituição de ensino situada em Little Rock, capital do estado de Arkansas, Arendt (2004a) reflete sobre os problemas envolvidos na medida legal, considerando tratar-se de uma iniciativa que transferia para os estudantes a responsabilidade por solucionar um problema de natureza política, o racismo, que os adultos não conseguiam resolver.

Em comparação com “Reflexões sobre Little Rock”, “A crise na educação” aborda temática bem mais ampla, pois analisa uma ocorrência que atinge vários países, com maior evidência nos Estados Unidos da América.<sup>4</sup> Trata-se, como diz Arendt(2008a, p. 221-222), de “um declínio [...] nos padrões elementares na totalidade do sistema escolar”, fenômeno cujas manifestações não são locais, pois estão associadas às “questões principais do século”.

A primeira versão desse texto foi elaborada para uma conferência ministrada por Arendt em 1958, intitulada “Die Krise in der Erziehung: Gedanken zur Progressive Education” – em tradução livre, “A crise na educação: pensamentos sobre a educação progressiva”. O ensaio foi publicado no mesmo ano no periódico *Partisan Review*, e em 1961, no livro *Entre o passado e o futuro*, em inglês. Almeida (2011) informa que são mínimas as diferenças entre a primeira e a última versão; Arendt apenas reformulou o parágrafo inicial e eliminou um trecho que mencionava os eventos de Little Rock.

É por causa de sua amplitude temática que o presente trabalho assumirá “A crise na educação” como objeto de estudo, visando identificar nesse texto a concepção educacional arendtiana. O desafio, no entanto, não se esgota com a escolha de um escrito com tal envergadura de propósitos, pois o que se entende por *concepção educacional* é um conjunto de formulações normativas acerca de assuntos concernentes às práticas escolares, propostas para a organização das matérias a serem ministradas e diretrizes metodológicas para o ensino, por exemplo, como é comum encontrar em pensadores típicos da área.<sup>5</sup>

Geralmente, uma concepção educacional exprime também uma visão filosófica sobre o ser humano e sua relação com o mundo, o que implica o estabelecimento de

---

<sup>4</sup> Arendt utiliza o substantivo *América* e os adjetivos que lhe são correspondentes para se referir aos Estados Unidos da América, nomenclatura que será adotada com frequência neste trabalho.

<sup>5</sup> No contexto deste trabalho, a palavra *concepção* é assumida como sinônimo de *teoria*: “Conjunto de hipóteses sistematicamente organizadas que pretende [...] explicar uma realidade determinada” (JAPIASSÚ; MARCONDES, 1996, p. 260).

certas finalidades para a educação, tal como se lê em autores como Comênio (1985), Rousseau (1999) e Freire (1987). Como será possível observar no decorrer do presente trabalho, não é o que se encontra com facilidade no ensaio de Arendt, cuja preocupação central é apresentar reflexões de natureza crítica sobre a educação.

As pesquisas dedicadas a analisar “A crise na educação”, cada qual adotando uma abordagem particular e com intenções variadas, possuem, de modo geral, duas características em comum: ocupam-se em explicitar os conceitos veiculados no texto, utilizando para isso o referencial teórico arendtiano, e buscam visualizar no ensaio as possíveis contribuições de Arendt para o enfrentamento dos problemas educacionais por ela mesma indicados.

O trabalho de Deina (2012), por exemplo, investiga as críticas de Arendt à educação, considerando que, por não ser da área de educação, a autora não retrata a totalidade das teorias pedagógicas no contexto a que se refere. O pesquisador destaca que o ensaio é muito claro a esse respeito, pois o seu objeto é o modo como a pedagogia moderna conduz a educação das crianças, não se atendo a especificidades teóricas ou doutrinárias.<sup>6</sup> Deina (2012) vai ao encontro do que foi dito acima, registrando que “A crise na educação” não elabora propostas para sanar os problemas que identifica, mas destaca que isso não impede os educadores de ficarem atentos às novas tendências pedagógicas e aos prejuízos que delas podem advir. O texto, portanto, incita os pesquisadores a fazerem um exercício de apropriação – ou, mesmo, de interpretação – das reflexões de Arendt segundo o que eles mesmos concebem como problemático nas práticas pedagógicas em vigor.

É o caso de Almeida (2009), que opta por discorrer, à luz de Arendt, sobre a perda da tradição e o esfacelamento do espaço comum na era moderna, o que constitui uma sociedade exclusivamente preocupada com a sobrevivência e o atendimento de necessidades humanas básicas. Segundo a pesquisadora, as reflexões da autora servem para despertar nos alunos o desejo por encontrar um espaço para si mesmos neste mundo desumanizado. Almeida (2009) afirma a necessidade de preservar a tradição e a autoridade, pois, quando tais referências são perdidas, a finalidade educativa é posta em perigo; é primordial que os mais velhos – sejam adultos, sejam professores – priorizem as experiências e os pensamentos mais relevantes a serem transmitidos às crianças, para

---

<sup>6</sup> A palavra *moderna*, derivada do latim *modo*, que significa *recentemente*, é utilizada por Arendt – e será utilizada igualmente neste trabalho – para qualificar o pensamento que se opõe ao que se identifica como *clássico*, *tradicional*, tal como definem Japiassú e Marcondes (1996).

que elas possam atribuir um novo sentido ao mundo. É também imprescindível valorizar as narrativas feitas pelos alunos, identificar seus anseios, valorizar suas experiências e, assim, levá-los a compreender que esse mundo também lhes pertence.

Tendo como ponto de partida reflexões semelhantes às de Almeida (2009), o trabalho de Custódio (2011) elege como tema a tarefa de inserir os mais novos em um mundo que está condenado à ruína devido ao surgimento da sociedade de consumo, à perda de referências em relação ao passado, às consequências do advento da esfera social e, principalmente, à padronização dos comportamentos, o que torna todos os indivíduos uma grande massa disforme. Custódio (2011) sugere que a educação assuma o compromisso com a preservação do mundo, o que se materializa na introdução dos recém-chegados nesse espaço. A pesquisadora observa que não há garantias de que a educação seja efetivamente capaz de preparar as crianças para chegar à idade adulta em condições de assumir responsabilidades, mas todos os envolvidos em práticas educativas, mesmo não concordando com a situação atual, têm o dever de apresentar o mundo aos mais novos e encontrar novos significados para suas ações.

Tal como é tematizado no ensaio de Arendt, Benvenuti (2010) reconhece o distanciamento entre as esferas da educação e da política, mas, ainda assim, considera a prática educativa um problema pertencente ao âmbito político, a ser elucidado pelo quadro conceitual arendtiano. A pesquisadora explica por que Arendt situa a educação na esfera pré-política e as razões do referido distanciamento, concluindo que se trata de uma maneira de afirmar a responsabilidade dos adultos pelo mundo e permitir que as crianças sejam preservadas. Conceber as duas esferas como categorias distintas e caracterizar a educação como espaço pré-político contribui para identificar os reais objetivos da tarefa de educar, entendendo a educação como uma atividade destinada a proteger a criança e, ao mesmo tempo, a política.

O presente trabalho buscará enfrentar o desafio de analisar “A crise na educação” seguindo as trilhas abertas por esses pesquisadores e fazendo uma prospecção do texto com o objetivo de extrair dele a concepção educacional arendtiana, para poder oferecer contribuições a uma crítica da educação contemporânea por intermédio da pedagogia retórica. A palavra *prospecção* é utilizada, aqui, em sentido metafórico, significando que a investigação será conduzida à maneira dos paleontólogos, que realizam primeiramente o levantamento do campo em que há indícios de estar a peça que procuram; em seguida, escavam cuidadosamente esse campo, retiram as várias camadas de terra que recobrem a peça e examinam em detalhe

tudo o que a cerca, processo em que podem ocorrer descobertas interessantes e inesperadas.

O/A leitor/a do presente trabalho é convidado/a, então, a embarcar em uma expedição paleontológica para fazer, juntamente com a autora destas páginas, uma busca pela concepção educacional arendtiana. A primeira etapa da prospecção foi realizada por meio do estudo da produção intelectual de Arendt e das pesquisas que analisam o pensamento da autora, o que permitiu concluir ser “A crise na educação” o campo ideal para efetuar nossa investigação.<sup>7</sup> As etapas subsequentes constituem os capítulos deste trabalho, nos quais buscaremos separar as várias camadas de análises críticas que compõem o ensaio, desde as mais superficiais – não para a dinâmica do texto, mas para o objetivo deste trabalho – até a mais profunda, na qual esperamos encontrar o que desejamos: a concepção educacional arendtiana.

O primeiro capítulo é motivado pela necessidade de elucidar os componentes da crise na educação discutida por Arendt. Essa elucidação se faz necessária porque, conforme será possível mostrar, a autora é por demais sucinta a esse respeito. Como já foi mencionado, o texto impresso de “A crise na educação” originou-se de uma conferência, forma de comunicação que não favorece aprofundamentos nem exige explanações sobre as particularidades do assunto em causa. Em consonância com os referenciais teóricos do Grupo de Pesquisa a que se filia o presente trabalho, esse capítulo caracterizará “A crise na educação” como a resposta discursiva apresentada por Arendt diante de um problema significativo, precisamente a crise na educação, cujos contornos procuremos explicar.

Os referenciais teóricos das pesquisas do referido Grupo têm por base as reflexões feitas por Aristóteles (2011) na *Retórica*, uma vez atualizadas por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2002) no *Tratado da argumentação*.<sup>8</sup> Entende-se que todo trabalho acadêmico que se oferece a um público leitor constitui uma manifestação que reúne três componentes: o texto propriamente dito, no qual se exprime um discurso argumentativo, *lógos*; os qualificativos profissionais e as inclinações pessoais de quem o elaborou, figura que recebe o nome de *orador*; e as disposições intelectuais e emocionais daqueles

---

<sup>7</sup> Essa etapa foi realizada na pesquisa que originou o material submetido ao exame de qualificação, o qual serviu de fonte para as informações biográficas que constam no Apêndice deste trabalho e para a identificação das produções de especialistas em Arendt mencionadas no decorrer do texto.

<sup>8</sup> Perelman e Olbrechts-Tyteca (2002) transpõem as análises de Aristóteles, elaboradas para a situação de quem se pronuncia oralmente, para o caso específico de textos impressos pertencentes à área das ciências humanas e sociais.

a quem se destina a argumentação, o conjunto de pessoas a quem denominamos *auditório*.

O pressuposto central é que o texto sempre responde a uma situação problemática, chamada *situação retórica*. Segundo Crick (2010, p. 43), uma situação é retórica quando permeada por conflitos passíveis de serem enfrentados por intermédio do discurso, *lógos*, conjunto de argumentos que se articulam para preencher as “lacunas deixadas pelo hábito e pela tradição”.<sup>9</sup> Uma situação retórica conjuga três fatores: o fenômeno problemático que desperta preocupação em determinado auditório; as disposições intelectuais e emocionais – muitas vezes, mutuamente conflitantes – desse mesmo auditório perante o fenômeno; e a percepção particular de um orador, aquele que assume a responsabilidade de argumentar em busca de soluções para o problema em pauta (CRICK, 2010).<sup>10</sup>

Uma situação retórica, portanto, não existe exclusivamente porque determinados fatos – sejam eles sociais, econômicos, políticos ou educacionais – se impõem objetivamente. Faz-se necessário que tais fatos mobilizem certo auditório, os indivíduos ou grupos organizados que são por eles afetados, e que esse auditório, percebendo o acontecimento como problemático, se mobilize para exigir soluções. Por fim, tais fatos e tal auditório devem se apresentar de tal modo que provoquem um orador a acionar as suas próprias motivações e convicções para examinar e oferecer uma resposta discursiva para o problema.

Conforme constará no primeiro capítulo, a crise na educação identificada por Arendt possui todos os qualificativos de uma autêntica situação retórica, para a qual “A crise na educação” constitui uma resposta argumentativa consistente e contundente. Consistente e contundente não apenas do ponto de vista crítico, mas também no aspecto propositivo, pois, embora o ensaio não tenha o intuito de apresentar uma concepção educacional no sentido aqui definido – formulações normativas acerca de assuntos concernentes a práticas escolares –, certas proposições podem ser extraídas das argumentações da autora. Essa extração é precisamente o que este trabalho almeja realizar: fazer a prospecção de “A crise na educação” com a intenção de identificar a proposição educacional de Arendt para, finalmente, discutir as suas contribuições a um exame crítico da educação contemporânea à luz da pedagogia retórica.

---

<sup>9</sup> Todas as palavras e frases transcritas de textos publicados originalmente em língua estrangeira foram traduzidas livremente pela autora e pelo orientador do presente trabalho.

<sup>10</sup> Essa definição de *situação retórica* resulta de um amplo debate travado por estudiosos do tema, envolvendo, entre outros, Bitzer (1968), Vatz (1973) e Biesecker (1989).

Em continuidade a essa primeira etapa da prospecção, o segundo capítulo analisará outra camada que recobre, metaforicamente, as proposições educacionais arendtianas, ingressando em um nível mais profundo do texto, no qual será possível examinar o cerne da questão que motivou a autora a produzi-lo. Com o intuito de nos aproximarmos ainda mais dessas proposições, trataremos de elucidar, então, a crise na educação sob outro ângulo, não mais o que concerne ao âmbito escolar, mas o que envolve as relações entre adultos e crianças. A prospecção, neste caso, será efetuada por meio da ampliação do quadro conceitual empregado por Arendt para discutir essa outra crise.<sup>11</sup> Tal ampliação faz-se necessária pelo mesmo motivo alegado para o primeiro capítulo: por ter sua origem em uma conferência, “A crise na educação” adota uma linguagem muito concisa, dificultando a apreensão de toda a complexidade teórica contida no ensaio.

É importante observar que a referida ampliação será delimitada por nosso objeto de estudo, o ensaio “A crise na educação”, o que significa dizer que não será feita uma explanação exaustiva e completa do quadro conceitual arendtiano, que, aliás, é demasiado amplo para ser realizado em um único trabalho acadêmico.<sup>12</sup> Continuaremos operando por analogia com o ofício dos paleontólogos, cujas prospecções, à medida que se aproximam da peça buscada, vão encontrando diversos artefatos que devem obrigatoriamente ser desconsiderados, para que não se perca o objetivo central da investigação em curso.

Esse capítulo será organizado em consonância com as teses que “A crise na educação” apresenta em torno de duas questões centrais. A primeira diz respeito aos problemas decorrentes da crise do mundo moderno que se evidenciam no campo educacional, o que se procurará entender recorrendo ao conceito arendtiano de *vita activa*, cuja expressão remete às transformações havidas nas atividades humanas essenciais – *trabalho, obra ou fabricação e ação* – desde os tempos antigos até a modernidade. A segunda questão é concernente à essência da educação, a qual, segundo a autora, consiste em assumir responsabilidades perante o fenômeno da *natalidade*: trata-se de introduzir as crianças no mundo seguindo o imperativo de proteger os recém-chegados e, ao mesmo tempo, proteger o mundo.

---

<sup>11</sup> Esse capítulo é baseado no estudo da produção intelectual arendtiana realizado por ocasião da pesquisa que resultou no material apresentado ao exame de qualificação da autora deste trabalho.

<sup>12</sup> As obras de Arendt cujos títulos são mencionados no Apêndice do presente trabalho mostram a amplitude da produção intelectual da autora.

Mediante a junção dessas teses, chegaremos à concepção educacional de Arendt. Nosso trabalho, no entanto, não estará concluído, pois será necessário realçar pontos obscuros e colocar algumas partes em seus devidos lugares, uma vez que o ensaio “A crise na educação”, vale repetir, não foi escrito para nos dizer o que desejamos ouvir. Estaremos em posição semelhante à dos paleontólogos que, tendo encontrado a peça buscada, ainda precisam analisar o material coletado para proceder à devidacatalogação. Essa tarefa requer, na maioria das vezes, reconstituir a peça mediante um esforço imaginativo de interpretação de seus significados possíveis, utilizando, por exemplo, peças prospectadas anteriormente que sirvam de parâmetro para catalogar o material atual. Se forem algumas partes de um animal fossilizado – apenas um fêmur e fragmentos de crânio, por exemplo –, a imagem do esqueleto poderá ser construída por intermédio de exemplares mais completos da mesma espécie, resultado este que será apresentado à comunidade científica a título de hipótese a ser verificada em estudos posteriores conduzidos por outros especialistas da área.<sup>13</sup>

O terceiro capítulo deste trabalho será dedicado a essa nova etapa da prospecção, a qual nos colocará diante de dois referenciais teóricos que podem atuar como parâmetros para delinear de modo mais preciso a concepção educacional arendtiana. No decorrer do capítulo, os dois referenciais serão analisados, e um deles se mostrará eficiente para cumprir o objetivo almejado. Só então estaremos em condições de apresentar um resultado plausível de nossa investigação, que não será uma peça completa – um esqueleto com todos os ossos bem encaixados, como diriam os paleontólogos –, mas uma imagem aproximada do que pensa Arendt acerca da educação, uma interpretação sem a qual toda a prospecção perderia seu valor. Dito de outro modo: apresentaremos uma formulação hipotética do que diria Arendt sobre assuntos pedagógicos, caso tivesse se dedicado com afinco a esse tema.

Diante dessa imagem, ingressaremos então na última etapa de nossa investigação, a qual, como no ofício da paleontologia, representa o último esforço de interpretação do material encontrado: a catalogação da peça, isto é, a identificação da categoria de seres a que ela provavelmente pertence. Em nossa prospecção, discutiremos se a concepção educacional arendtiana tem alguma proximidade com a pedagogia retórica e, sendo positiva a resposta, quais aportes teóricos e práticos a

---

<sup>13</sup> Zorzetto (2022) explica em pormenor os procedimentos utilizados para datar e descobrir o sexo de Zuzu, um esqueleto humano muito antigo encontrado no Piauí. A matéria pode ser acessada em <https://revistapesquisa.fapesp.br/datacao-indica-que-esqueleto-encontrado-no-piaui-tem-96-mil-anos/>

primeira pode oferecer para ampliar os limites da segunda, no intuito de desenvolver um exame das tendências atuais da educação.

O quarto capítulo deste trabalho será dedicado a essa tarefa. O desenvolvimento do texto contará com a inestimável compreensão do/a leitor/a – e, mesmo, com a sua paciência – por que só então será possível fazer a explicitação dos conceitos fundamentais da pedagogia retórica, em consonância com as produções do Grupo de Pesquisa „Retórica e Argumentação na Pedagogia“, com destaque para o seu potencial de oposição ao pensamento dominante na área educacional. Qualquer tentativa de apresentar essas ideias antes desse capítulo seria inútil, pois anteciparia análises que só podem ser realizadas com plenitude diante do objeto de estudo devidamente exposto.

Os resultados do presente trabalho almejam contribuir para o estágio atual da pesquisa em educação, em particular no que se refere às metas do Grupo de Pesquisa a que se filia, explicitados no início desta seção introdutória: trata-se de ampliar o rol de autores investigados por esse Grupo, em busca de desenvolver os fundamentos da pedagogia retórica e de seu potencial crítico. Ao analisar o texto educacional de Arendt, “A crise na educação”, este trabalho pretende também contribuir com outros coletivos de pesquisadores, tanto no campo da educação quanto em outros setores, nos quais se desenvolvem estudos voltados ao pensamento de autora tão relevante para o campo da filosofia.

Especificamente quanto ao texto escolhido, vale observar que “A crise na educação” consta frequentemente na bibliografia de nossos cursos de formação de professores, tanto em nível de graduação quanto de pós-graduação, desde 1979, quando foi lançada no Brasil a tradução da edição revista e ampliada do livro *Entre o passado e o futuro* (ARENDR, 2018b). A prospecção realizada neste trabalho espera oferecer novos subsídios para que esse texto cumpra o que dele se espera nesta esfera de atuação e para que Arendt seja cada vez mais integrada às reflexões de todos os que lutam em prol de novas formas de educar.

## 2 A CRISE NO ÂMBITO ESCOLAR<sup>14</sup>

O tema do ensaio “A crise na educação” é, evidentemente, a crise na educação, fenômeno que Arendt (2018a) discute dando prioridade ao caso particular da América. A autora, no entanto, descreve muito sucintamente esse fenômeno, fornecendo poucos dados acerca de seu desenvolvimento histórico, dos fundamentos pedagógicos e das práticas escolares em uso no momento em que escreve, a década de 1950. O máximo que se encontra no ensaio são algumas frases contendo certos indícios para o entendimento dessas questões, o que nos leva a formular um conjunto de indagações.

O que estava acontecendo com a educação e o que causou a crise nessa área?

Arendt (2018a, p. 221-222) menciona que havia “um declínio [...] nos padrões elementares na totalidade do sistema escolar” americano, mas afirma que o problema não se limitava à “enigmática questão de saber por que Joãozinho não sabe ler”.

Menciona também que “os níveis escolares da escola americana” estavam muito “atrasados” em comparação com os países europeus (ARENDR, 2018a, p. 227). Arendt (2018a, p. 228) acrescenta ainda que a crise sinalizava “a bancarrota da educação progressiva”, sugerindo reconhecer nessa abordagem pedagógica a origem do problema.

Sobre a educação progressiva, Arendt (2018a, p. 226-227) explica que se trata de uma orientação derivada de “modernas teorias educacionais” oriundas da Europa Central, as quais, ao serem introduzidas na América, produziram “uma radical revolução em todo o sistema educacional”.

Aquilo que na Europa permanecia sendo um experimento, testado aqui e ali em determinadas escolas e em instituições educacionais isoladas e estendendo depois gradualmente sua influência a alguns bairros, na América, há cerca de vinte e cinco anos atrás, derrubou completamente [...] todas as tradições e métodos estabelecidos de ensino e aprendizagem (ARENDR, 2018a, p. 227).

Qual era a relevância da crise e o que vinha sendo feito para enfrentá-la?

Arendt (2018a, p. 221) oferece algumas pistas sobre o assunto: o problema da educação vinha despertando a atenção da opinião pública e das autoridades na última década, constituindo “um problema político de primeira grandeza, aparecendo quase diariamente no noticiário jornalístico”. A gravidade do fato era atestada pelos

---

<sup>14</sup> Resultados preliminares deste capítulo deram margem a um artigo elaborado em coautoria com o orientador deste trabalho, publicado em janeiro de 2023 no volume 27 da Revista História da Educação, editada pela Associação Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação, Porto Alegre.

“inúmeros esforços baldados das autoridades educacionais para deter a maré”; se fosse um “fenômeno local e sem conexão com as questões principais do século”, a crise não teria se convertido em “um problema político e as autoridades educacionais não teriam sido incapazes de lidar com ela a tempo” (ARENDT, 2018a, p. 222).

Quais eram os componentes propriamente pedagógicos da crise?

A resposta a essa indagação pode ser obtida pela descrição do que estava sendo feito para minimizar o problema. Arendt (2018a, p. 233-234) analisa que as iniciativas em curso não iam além de uma “restauração” norteada pelas seguintes medidas: “o ensino será conduzido de novo com autoridade”, o que sugere ser a perda de autoridade um dos componentes da crise; a confusão entre lazer e matérias escolares é outro fator, pois “o brinqueado deverá ser interrompido durante as horas de aula, e o trabalho será retomado”; havia desprezo pelas matérias escolares tradicionais, pois se procurava deslocar a ênfase das “habilidades extracurriculares para os conhecimentos prescritos no currículo”. Além disso, parece que havia deficiência na formação docente, pois se pensava em “transformar os atuais currículos dos professores de modo que eles mesmos tenham de aprender algo antes de se converterem em negligentes com as crianças”.

Essas passagens foram retiradas de seu contexto original, é evidente, mas, mesmo quando analisadas no corpo do ensaio, não revelam muito sobre o que era a crise na educação – seus contornos gerais, sua evolução, suas causas etc. Os indícios fornecidos por essas frases, no entanto, são suficientes para produzir uma ampliação do campo problemático que Arendt tinha diante de si – a situação retórica por ela enfrentada, conforme a caracterização feita na seção introdutória deste trabalho – e que motivou a escrita do ensaio. Essa ampliação é necessária porque será do interior desse campo que procuraremos extrair a concepção educacional arendtiana, para, mais adiante, procedermos à sua análise à luz da pedagogia retórica.

\* \* \*

Começamos pelo que se entende por *educação progressiva* – a abordagem pedagógica à qual Arendt atribui a responsabilidade pela crise na educação – e por sua expressão no continente europeu. Segundo Branco (2014), não há definição consensual sobre o que se agrupa sob essa denominação; o que existe, na prática, é uma série de pressupostos teóricos e metodológicos que visam organizar o processo de ensino-aprendizagem em oposição ao ensino tradicional. Labaree (2005) acrescenta que os

pressupostos da educação progressiva se concentram em priorizar as necessidades, os interesses e as características próprias de cada estágio de desenvolvimento da criança.

A origem dessa abordagem pedagógica é identificada no movimento de renovação educacional denominado *escola nova*, com raízes em países europeus, onde várias escolas amparadas pelo ideal renovador foram fundadas pela iniciativa privada na década de 1880 (CAVALHEIRO; TEIVE, 2013). Cambi (2009) registra que a primeira experiência desse tipo aconteceu na Inglaterra por meio de Cecil Reddie que, em 1889, fundou em Abbotsholme uma instituição de ensino para meninos com idades entre 11 e 18 anos. Tratava-se de uma escola adequada às demandas do mundo moderno, tendo como referência o mundo real e buscando privilegiar o desenvolvimento “da inteligência, força física, energia, habilidade manual e agilidade” (CAMBI, 2009, p. 515).

As experiências de Reddie conquistaram vários adeptos, como Haden Badley, que fundou em Sussex, também na Inglaterra, uma escola-internato cujos procedimentos eram pautados nos princípios de autogoverno e coeducação; e o francês Edmond Demolins, criador da *École des Roches*, instituição que visava à formação global da criança com o objetivo de priorizar os aspectos intelectual, moral, físico e social dos aprendizes (CAMBI, 2009).

Na mesma época e com o mesmo ímpeto renovador, Hermann Lietz inaugurou na Alemanha as Casas de Educação no Campo; Gustav Wyneken e Georg Kerschensteiner, por sua vez, concentraram esforços em desenvolver um ideal de educação que representasse o sentimento geral de mudança. O primeiro exerceu influência até o início da Primeira Guerra Mundial, defendendo a aquisição de autonomia dos jovens em detrimento da autoridade dos adultos. O segundo organizou um modelo de ensino denominado *escola do trabalho*, propondo a renovação do currículo tradicional, em especial no âmbito do ensino elementar (CAMBI, 2009).

Entre o final do século XIX e a primeira metade do século XX, tendo à frente estudiosos como Roger Cousinet, Célestin Freinet, Ovide Decroly, Adolphe Ferrière e Maria Montessori, a Europa conheceu variadas experiências educacionais amparadas em descobertas da psicologia que contrariavam as diretrizes do ensino tradicional (MARTINS; PORTO, 2018). Garrouste (2010) destaca que aquele foi um tempo de intensas mudanças em vários setores da vida social nos países europeus, com destaque para a área da educação. Na Alemanha, na França e na Bélgica, as transformações nos currículos escolares foram influenciadas por Friedrich Fröebel, pedagogo alemão

discípulo de Johann Heinrich Pestalozzi, cujas ideias fundamentaram os jardins de infância.

Pecore e Bruce (2013) registram a influência de outros teóricos no campo da educação. Na França, assumindo os pressupostos de Célestin Freinet, a *École Moderne* desenvolveu o ativismo social como uma vertente da renovação educacional; na Itália, Loris Malaguzzi e Reggio Emilia revelaram o valor da arte na educação infantil. Garrouste (2010) informa que, na década de 1920, outros programas de inovação pedagógica foram surgindo na Europa, todos voltados ao bem-estar das crianças. Na Itália, na Áustria, na Bélgica, na Hungria e em Portugal, os currículos escolares receberam forte influência do método Montessori, aplicado sobretudo em pré-escolas e, esporadicamente, nos níveis elementar e médio, preconizando a criança no centro do processo de aprendizagem, com ênfase na atividade autodirigida e no cuidado com a interação entre os alunos.

Durante a Segunda Guerra Mundial, os sistemas de ensino europeus foram submetidos ao comando de professores nazistas, mas o pós-guerra permitiu a reativação dos debates políticos acerca da renovação educacional. Poucos países aprovaram reformas efetivas nessa área antes dos anos de 1960. As exceções incluem a República Checa e a Hungria, que reconheceram a pré-escola como parte integrante do sistema de ensino, implantaram a recomendação de procedimentos educacionais inovadores e projetaram a instrução em língua materna para todas as crianças. Nesse período, o desenvolvimento da educação escolar foi mais expressivo em países situados na Europa Soviética, em comparação com as nações da Europa Ocidental (GARROUSTE, 2010).

\* \* \*

Pioneiro no estudo do movimento escolanovista, Lourenço Filho (1978) apresenta o amplo rol de iniciativas práticas instituídas primeiramente na Europa e, mais tarde, nos Estados Unidos e em outros países.<sup>15</sup> Nota-se que a renovação educacional europeia, cuja ênfase era posta na atividade dos alunos – vindo daí o nome *educação ativa* –, ocorreu de maneira pulverizada no espaço de poucas décadas, sem que se firmasse uma abordagem unitária e sem que se adotasse um plano metodológico

---

<sup>15</sup> A primeira versão do livro *Introdução ao estudo a escola nova* (LOURENÇO FILHO, 1978) data de 1929, em pleno desenvolvimento do escolanovismo; no decorrer dos anos seguintes, o autor foi ampliando os seus conteúdos e análises, o que resultou na versão definitiva publicada no início da década de 1960.

consensual entre as várias escolas e os vários teóricos, todos eles, no entanto, amparados em sólidos fundamentos didáticos, filosóficos e políticos.

Na América, o movimento renovador, que ficou conhecido pela denominação geral de *progressivismo*, começou entre o final do século XIX e o início do século XX e se manteve influente até os anos de 1970. Branco (2014) considera que sua boa aceitação foi decorrente do clamor geral por mudanças na educação e da necessidade de modificar a vida dos americanos, no contexto da crise econômica que acometeu o país na passagem de um século a outro. Foi um momento marcado pelo desejo de repensar a sociedade e a democracia, ocasionando uma demanda coletiva por justiça social econômica, com notáveis reflexos no campo educacional.

Lourenço Filho (1978) avalia que o sucesso do movimento educacional renovador nos Estados Unidos foi tributário de diversos fatores sociais e, principalmente, da abertura dos americanos ao espírito de experimentação norteado pela ciência, o que implicava condutas didáticas voltada prioritariamente para a ação, o fazer, como meio para alcançar o conhecimento.

Acreditava-se no valor do homem comum; tinha-se como objetivo organizar um estilo de vida democrática; exaltava-se o valor da iniciativa e do trabalho na conquista do território. O preconceito pelas tarefas manuais, embora dominasse certas classes, não existia no povo em geral. Aprender fazendo – *learning by doing* – era um princípio por todos admitido (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 171)<sup>16</sup>.

Bracey (1997) analisa que a avaliação do desempenho das escolas americanas teve início no ano de 1893, quando se criou naquele país um órgão chamado Committee of Ten on Secondary School Studies, mais conhecido como Committee of Ten, cuja meta era avaliar a situação das escolas com o propósito de reorganizar o sistema educacional, que era visto como desprovido de coerência e planejamento. O órgão – Comitê dos Dez, em tradução livre – era composto por dez representantes de várias instituições de ensino superior, sob a liderança de Charles William Eliot, presidente da Universidade de Harvard (WATRAS, 2006).<sup>17</sup>

O ensino secundário americano expandiu-se rapidamente após o primeiro relatório do Comitê, publicado no mesmo ano de sua criação, mas, sem que houvesse

<sup>16</sup> Neste trabalho, todos os grifos no interior de transcrições são dos autores dos textos citados.

<sup>17</sup> Watras (2006) lista as instituições representadas no Comitê: Universidade de Harvard; Universidade de Michigan; Universidade do Colorado; Universidade de Missouri; Girls' High School de Boston; Vassar College de Nova York; High School de Albany; Lawrenceville School de Nova Jersey; Oberlin College de Ohio; e o Comissariado de Educação de Washington, D.C.

consenso entre os educadores sobre o planejamento do currículo, persistiu a desorganização do sistema. O assunto cativou a opinião pública, sendo pauta de matéria publicada em uma das principais revistas da época, a *School Review*, que levantou vários questionamentos acerca do tema (BRACEY, 1997).

No âmbito do ensino fundamental, Cambi (2009, p. 521) explica que o “experimento ativista” mais significativo daquele período foi a Escola Laboratóriocriada e dirigida pelo filósofo pragmatista John Dewey quando de sua filiação à Universidade de Chicago.<sup>18</sup> Dewey dirigiu a Lab School, como ficou conhecida a escola, entre os anos de 1894 e 1904, desenvolvendo iniciativas pioneiras com o intuito de “verificar a aplicabilidade de suas concepções filosóficas e psicológicas e incentivara criação de novos métodos e técnicas de ensino” (CUNHA, 2018, p. 11). Valdemarin (2010) acrescenta que aquela experiência subsidiou as reflexões teóricas registradas por Dewey em suas várias obras educacionais.

No início do século XX, o avanço da educação elementar ocasionou a necessidade de reavaliar a educação nesse nível de ensino. Em 1919, um grupo de mulheres que atuava sob a liderança de Stanwood Cobb fundou em Washington a Progressive Education Association, PEA, tendo como um de seus objetivos conduzir a educação de modo a priorizar os interesses da criança, em contraposição à autoridade do professor (BIEBRICH, [19--]). No decorrer de sua história, a PEA incorporou orientações teóricas de diversos autores sobre o ensino e a aprendizagem, dentre os quais figuram Pestalozzi, Montessori, Rousseau, Freud, Steiner e Dewey (WATRAS, 2006).

O conselho deliberativo da Associação elaborou diretrizes em consonância com ênfase na liberdade para as crianças se desenvolverem, no interesse como aspecto primordial das atividades educativas e no posicionamento do professor como guia, não como único detentor do saber. As orientações chamavam a atenção para as condutas docentes que poderiam favorecer o desenvolvimento das crianças e para a necessidade de cooperação entre escola e família em prol do bem-estar dos educandos, de acordo com os ideais educacionais progressivistas (BIEBRICH, [19--]).

Cambi (2009, p. 522) diz que muitas iniciativas inovadoras foram tomadas naquele período, compondo um cenário amplo e diversificado. Helen Parkhurst, por exemplo, inspirada nas ideias montessorianas, desenvolveu o Dalton Plan, que tinha por

---

<sup>18</sup> Antes mesmo da instituição fundada por Dewey, a Universidade de Chicago sediou uma escola primária experimental a cargo de Francis Parker (LOURENÇO FILHO, 1978).

parâmetro a “individualização do ensino e a livre escolha do trabalho escolar”. Esse método foi aplicado na University-School, uma instituição de ensino particular de Nova York. Apoiado no referencial teórico deweyano, Carleton W. Washburne organizou as escolas de Vinnetka, nas proximidades de Chicago, mediante um sistema baseado nos agrupamentos de alunos e na livre programação dos estudos.

Contando com o apoio de Jane Addams, uma das ativistas sociais mais influentes dos Estados Unidos, em 1930 a PEA projetou o Eighth-year Study, que consistia em uma avaliação do ensino progressivo efetuada em trinta escolas secundárias com o propósito de investigar as potencialidades do desenvolvimento global da criança, associadas às competências básicas exigidas pela escolarização (BIEBRICH, [19--]). Os dados relativos aos anos de 1932 a 1940 revelaram que os alunos das escolas que adotavam os pressupostos da educação progressiva tiveram maior aproveitamento nos testes de competência individual, melhor desenvolvimento em atividades práticas e em conhecimentos relativos à filosofia de vida, em comparação com as escolas que seguiam o currículo tradicional (BRUCE, 2013).

Apesar das evidências positivas, o movimento renovador sempre foi alvo de críticas, a começar pelo nome – educação *progressiva* –, que despertou a insatisfação de grupos conservadores. Membros do governo e representantes de famílias de alunos frequentemente argumentavam que a aprendizagem dos aspectos formais do currículo vinha sendo menosprezada em benefício de atividades práticas. Em 1955, por fim, as atividades da PEA foram encerradas, embora outros grupos, como o Progressive Education Network, continuassem a propagar o legado progressivista (LITTLE, 2013).

\* \* \*

O entendimento das críticas sofridas pela educação progressiva nos Estados Unidos requer a análise das vertentes de pensamento que dividiram os teóricos e as iniciativas práticas naquele país. Labaree (2007) explica que uma dessas vertentes, o *progressivismo pedagógico*, foi articulada segundo as formulações de John Dewey, William Heard Kilpatrick, Harold Rugg, Boyd Bode e outros. Essa abordagem moldou o discurso dos educadores americanos, mas não foi capaz de alterar concretamente os parâmetros institucionais de funcionamento das escolas, tarefa que foi cumprida com êxito pelo *progressivismo administrativo*, vertente promovida, entre outros, por David Snedden, Ellwood Cubberley, Charles H. Judd e John Franklin Bobbitt.

Ambas as vertentes se contrapunham ao currículo tradicional, mas a ênfase do progressivismo pedagógico residia em colocar em primeiro plano os interesses e as capacidades dos estudantes, concebendo a aprendizagem como um processo natural e priorizando a iniciativa e o protagonismo dos alunos por meio de atividades práticas. Para seus defensores, a escola deveria ser organizada nos moldes de uma comunidade democrática, estimulando os educandos a se desenvolverem por meio de ações colaborativas (LABAREE, 2007).

Os adeptos do progressivismo administrativo, por sua vez, eram norteados por uma visão utilitarista centrada na administração das instituições de ensino, assumindo o lema da “eficiência social” (LABAREE, 2007, p. 6). Segundo Labaree (2007), essa vertente requeria a formação e capacitação de gestores para os sistemas de ensino e o deslocamento do ensino acadêmico para o ensino profissional, com sustentação na testagem intensiva das capacidades dos estudantes, no intuito de os conduzir para disciplinas mais adequadas a suas competências pessoais. Foi essa vertente que impactou verdadeiramente o sistema escolar americano, cuja estrutura curricular foi organizada para atender aos cursos chamados *vocacionais*, de orientação técnica, destinados a preparar os estudantes tanto para a vida quanto para o trabalho.

Labaree (2005, p. 282) avalia que a vitória do progressivismo administrativo trouxe impactos evidentes nos currículos, que passaram a conter poucas disciplinas acadêmicas, mas amplo espectro de matérias voltadas ao atendimento das habilidades gerais de cada estudante, considerando o seu posicionamento futuro no mercado de trabalho, configurando a orientação dita *vocacional*. Em 1918, os progressivistas administrativos reuniram suas ideias no relatório intitulado “The Cardinal Principles of Secondary Education” e as colocaram em prática em algumas escolas, onde as disciplinas tradicionais, como matemática, ciência, história e inglês, receberam um formato voltado à noção de “eficiência social” (LABAREE, 2005, p. 282).

De um lado, portanto, os defensores do progressivismo administrativo ocuparam-se em preparar os estudantes para funções profissionais por meio de cursos de caráter não acadêmico; levando em conta as competências individuais, buscavam combinar o nível de desenvolvimento de cada estudante com opções curriculares diferenciadas. De outro lado, os progressivistas pedagógicos, utilizando o desenvolvimento individual como base para se oporem a currículos padronizados, posicionaram-se em defesa de práticas escolares voltadas a um processo de

aprendizagem fundamentado no interesse e na iniciativa individual dos educandos, bem como em sua disposição para agir coletivamente (LABAREE, 2005, p. 283).

As diferenças entre ambos podem parecer insignificantes, pois tanto um quanto outro projetavam alterações drásticas nos currículos e na relação da escola com os educandos, modificando em profundidade a situação dos alunos perante o conhecimento formal, mas Labaree (2007) é categórico ao afirmar que, na primeira metade do século XX, os pressupostos defendidos pelos progressivistas administrativos foram mais exitosos em comparação com as teses dos progressivistas pedagógicos, cuja influência foi modesta e transitória. Essa afirmação é sustentada por investigações empíricas que caracterizaram as distinções entre um modelo e outro.

A pesquisa de Cuban (1993 *apud* LABAREE, 2007) é exemplar nesse aspecto.<sup>19</sup> Ao analisar uma ampla variedade de fontes – fotografias, estudos distritais, relatos de visitantes, *layouts* de sala de aula etc – para determinar a extensão da aprendizagem centrada na criança em escolas de New York e Denver, o pesquisador concluiu que, para uma sala de aula ser considerada pedagogicamente progressivista, é preciso identificar alguns requisitos: organização da sala de aula em grupos, diálogo entre os estudantes, atividades baseadas em projetos e liberação para os estudantes deixarem suas carteiras quando bem entendessem. Tais indicadores de uma aprendizagem centrada no aprendiz foram encontrados esporadicamente; em Nova York, por exemplo, entre 1920 e 1940 somente uma pequena parcela de professores adotava práticas em consonância com o progressivismo pedagógico.

Para Labaree (2005, p. 284), a vitória do progressivismo administrativo pode ser explicada pelo apoio de líderes empresariais e políticos, que viam nessa abordagem a oportunidade para instituir reformas educacionais que privilegiassem a organização administrativa das escolas e realizassem os ideais – sempre buscados pelos empregadores – de “americanizar os filhos dos imigrantes” e preparar mão-de-obra comeficiência. Além disso, a supremacia dessa vertente educacional pode ser creditada à sua suposta cientificidade, em oposição à “visão romântica” dos progressivistas pedagógicos. Os estudos de Dewey e outros defensores dessa última abordagem também buscaram respaldo na ciência, mas os seus pressupostos tinham maior dificuldade para oferecer resultados empíricos, enquanto os progressivistas

---

<sup>19</sup> CUBAN, Larry. **How teachers taught**: constancy and change in American classrooms, 1890-1980. New York: Teachers College Press, 1993.

administrativos comprovavam a superioridade de suas propostas por meio de farto arsenal estatístico advindo da aplicação de testes.

Seguindo os passos de Cuban, Zilversmit (1993 *apud* LABARAE, 2007) observa que os princípios da educação progressiva relativos ao campo estritamente pedagógico não alteraram significativamente o padrão das escolas americanas.<sup>20</sup> Embora alguns professores se declarassem adeptos dos pressupostos deweyanos, a grande maioria continuou a seguir as orientações tradicionais centradas no protagonismo docente. Labaree (2005) registra um fator histórico que pode explicar esse fenômeno: a influência prática de Dewey ficou circunscrita aos poucos anos de sua atuação no Laboratory School. Ao se transferir para o Departamento de Filosofia da Universidade de Colúmbia, seus estudos se deslocaram para o campo teórico mais abstrato e acadêmico, fundamentados, como já foi dito, nas experiências de Chicago, mas evidentemente distanciados das salas de aula. Enquanto isso, os progressivistas administrativos persistiram na investigação empírica da realidade escolar, conseguindo, assim, influenciar os administradores, os líderes políticos, os responsáveis pela elaboração dos currículos e, por fim, os professores, a quem cabia cumprir as determinações superiores.

Segundo Labaree (2007), o progressivismo pedagógico – em especial as teses deweyanas – foi vencedor no plano retórico, isto é, no plano meramente declarativo, permanecendo como âncora abstrata e teórica das manifestações dos professores acerca de seus objetivos gerais. Mas fracassou no plano institucional, em que prevaleceu a ideia de *eficiência social* da educação. Mesmo que os professores desejassem atuar em conformidade com uma abordagem centrada na criança, estavam submetidos a um sistema burocrático que impunha um currículo orientado por disciplinas vocacionais. Diante disso, entende-se por que muitos docentes cederam ao progressivismo administrativo ou, até mesmo, continuaram adotando práticas tradicionais.

\* \*\*

Após algumas décadas de influência do progressivismo nos Estados Unidos, a situação educacional do país deu margem a várias manifestações públicas de desagrado. Em 1943, o jornal New York Times, em parceria com o Departamento de História da

---

<sup>20</sup> ZILVERSMIT, Arthur. **Changing schools**: progressive education theory and practice, 1930-1960. Chicago: University of Chicago, 1993.

Universidade de Colúmbia, divulgou os resultados de uma pesquisa organizada para avaliar os estudantes no domínio de conteúdos de História e Geografia. As conclusões da investigação revelaram que a maioria dos jovens não havia adquirido conhecimento satisfatório nessas matérias (BRACEY, 1997).

No período posterior à Segunda Guerra Mundial, o baixo desempenho acadêmico dos estudantes continuou em pauta. Os veículos de imprensa ofereciam exames bastante abrangentes do problema, atestando o fracasso do sistema educacional americano, com destaque para a baixa adesão dos jovens ao ensino superior e a morosidade das autoridades em resolver o problema da integração social (BRACEY, 1997). Nessa linha de análise, o semanário *Life*, de ampla penetração nos Estados Unidos e no exterior, publicou entre os dias 24 de março e 21 de abril de 1958 uma série de cinco reportagens com o sugestivo título de “Crisis in Education” – coincidentemente, título idêntico ao da conferência ministrada por Arendt naquele mesmo ano e que deu origem ao ensaio “A crise na educação”, como foi informado em nossa seção introdutória.

Na primeira matéria da série, Wilson (1958) discorre sobre as péssimas condições das escolas americanas, denunciando o *déficit* de professores em sala de aula, a escassez de recursos públicos e a falta de consenso acerca dos conteúdos a serem ensinados. Em contraste, o autor apresenta a União Soviética, cujo currículo contemplava Literatura Russa, Inglês, Física, Química, Matemática e Desenho Técnico, sem disciplinas eletivas. Naquele país, os estudantes que não acompanhavam o ritmo dos estudos eram encaminhados para escolas menos exigentes. Nos Estados Unidos, o currículo era flexível, conduzido por meio de brincadeiras e atividades extracurriculares, e poucas instituições ensinavam História Americana, Geometria, Biologia e – causa principal da defasagem – Matemática.

A reportagem de Wilson (1958) critica com veemência a atuação dos professores, cuja falta de preparo era flagrante, e afirma que os Estados Unidos seguiram o modelo europeu, mas cometeram o equívoco de estabelecer um sistema curricular que excluía a preocupação com disciplinas escolares, em prol de cursos que priorizavam as capacidades individuais dos estudantes. A consequência, segundo o autor, foi o surgimento de uma geração de educadores orientada por uma nova maneira de conduzir a aprendizagem, nos moldes do proposto por Dewey e outros intelectuais.

Wilson (1958) destaca, porém, que esse último modelo não obteve êxito porque a atenção individualizada ao aluno demandaria recursos financeiros exorbitantes.

Assim, para suprir o atraso na aprendizagem, a alternativa encontrada foi criar cursos especiais, podendo os jovens optar pela matéria ou tema que desejassem estudar, tais como princípios de direção segura no trânsito, males causados pelo consumo abusivo de álcool, datilografia, dança etc. Com o apoio de familiares e professores, o clamor da opinião pública frente à educação progressiva era endereçado à necessidade de recuperar a aprendizagem de fato, pois as crianças não estavam aptas a decidir sobre qual conteúdo aprender. Os Estados Unidos deveriam conduzir a educação com rigor, sem temer a ameaça soviética.

Em outra reportagem da série, Farbman (1958) retrata a rotina extenuante dos professores, que eram impelidos a assumir várias ocupações para compor sua renda, fato que evidenciava os baixos salários da categoria e se somava à desorganização das escolas, tanto em relação ao currículo quanto aos aspectos concernentes à estrutura física. Outra matéria, assinada por Villet (1958), é dedicada ao modo como se conduzia a aprendizagem dos alunos considerados superdotados. No sistema escolar público, não havia nem organização, nem estratégias de aprendizagem, nem profissionais bem formados para trabalhar com esses educandos, sobretudo no tocante ao desenvolvimento do pensamento crítico e científico, problema também agravado pela defasagem no ensino de Matemática e de Leitura.

A penúltima reportagem da série é de autoria James Bryant Conant, ex-reitor da Universidade de Harvard, que relata os esforços que vinha empreendendo com o propósito de introduzir novas experiências no ensino de Matemática e Ciências. Conant (1958) explica que, motivado pelo desejo de encontrar soluções para os graves problemas da educação nos Estados Unidos, realizou uma pesquisa em 50 escolas de segundo grau em 16 estados, em parceria com a Carnegie Corporation. Seu plano consistia em organizar os alunos em diferentes níveis, compondo um curso que agregava a abordagem vocacional, com disciplinas escolhidas pelos alunos, a um conjunto de matérias acadêmicas – 4 anos de Inglês, 4 de Estudos Sociais, 2 de Matemática e 2 de Ciências.

No desenrolar desse amplo movimento de críticas ao estado geral do ensino e de busca por soluções, havia quem se posicionasse publicamente em favor do retorno do ensino tradicional, como o escritor Willian Faulkner e o senador James Willian Fulbright, defensores da tese de que a prioridade da educação devia ser o desenvolvimento do intelecto, não das habilidades práticas (ENCYCLOPEDIA, 2019a). Evento decisivo nesse contexto foi o lançamento do satélite artificial Sputnik pela

União Soviética em 1957, o primeiro desse gênero, em plena Guerra Fria. Os americanos perceberam o quanto estavam atrasados no setor das tecnologias e se viram obrigados a aprimorar seus programas de pesquisa aeroespacial, o que implicava rever o sistema educacional como um todo (SCHIVANI, 2014, p. 35).

Os americanos perceberam também que o problema não se limitava ao desenvolvimento científico, pois a sociedade em geral carecia de cidadãos alfabetizados para poderem ingressar em cursos de nível superior, como na área das engenharias, por exemplo, uma das responsáveis pelo avanço tecnológico; os currículos em geral eram deficientes no ensino de habilidades básicas, como leitura e escrita, e na veiculação de matérias fundamentais, como matemática e ciências.

O mundo político reagiu rapidamente ao desafio. O senador Lister Hill mobilizou esforços para a criação de uma lei que ficou conhecida como National Defense Education Act, destinando recursos federais para a educação. O governo federal resistiu à iniciativa, mas, diante das pressões da opinião pública, em 1958 o senado aprovou o dispositivo em favor do sistema de ensino público. Abrangendo inicialmente as áreas de Ciências, Matemática e Línguas Estrangeiras, a legislação passou a subsidiar estudantes de baixa renda e investimentos em bibliotecas universitárias (UNITED STATES SENATE, 1957).

\* \* \*

Equacionadas algumas de nossas indagações iniciais, resta saber por que a educação progressiva obteve tanto sucesso nos Estados Unidos da América, a ponto de Arendt concentrar naquele país a análise de sua ocorrência.

Para explicar esse fato, Arendt (2018a) retrata a América como um país de imigrantes, tendo que lidar cotidianamente com o problema da unificação de diversos grupos étnicos. A gravidade desse traço da vida americana fica evidente quando se observa que, entre 1865 e 1915, as ondas imigratórias que chegaram aos Estados Unidos somaram cerca de 25 milhões de pessoas; depois de 1900, grande parte desse contingente era formada por jovens oriundos de áreas rurais que se instalaram nas grandes cidades em condições habitacionais muito precárias, transformando o cenário urbano daquele país – em 1890, os imigrantes constituíam a maioria da população de cidades como Chicago e Nova York (KARNAL et al., 2011).

Segundo Arendt (2018a, p. 223), os americanos acreditaram poder equacionar muitos de seus problemas por meio da “instrução, educação e americanização dos filhos dos imigrantes”, o que atribuiu à escola incumbências que são naturalmente da família, como o ensino da língua.<sup>21</sup> Esta circunstância histórica afetou a “consciência política” e a “estrutura psíquica do país”, pois os imigrantes, os “recém-chegados”, significam a possibilidade de restabelecer uma “nova ordem”, a criação de um “novo mundo contra o antigo”, e, assim, erradicar problemas sociais como a pobreza e a opressão (ARENDR, 2018a, p. 223-224).

O período da história dos Estados Unidos compreendido entre 1900 e 1920 recebe dos estudiosos o nome de *era progressista*, pois tudo naquela época indicava que o país iria resolver não só o problema da imigração, como inúmeros outros que se apresentavam. A América assumiu em pouco tempo o posto de nação mais poderosa do mundo, contando com avanços tecnológicos de ponta e pujança econômica ímpar. Acreditava-se que um “Estado atuante e socialmente consciente podia garantir medidas de justiça social e manter a ordem num país em franca mudança” (KARNAL et al., 2011, p. 176).

O excepcional fascínio pela novidade e a crença na “perfectibilidade ilimitada” do ser humano tiveram como consequência maior preocupação com as crianças, os recém-chegados por meio do nascimento (ARENDR, 2018, p. 224). Como resultado, a educação tornou-se objeto da política. Arendt (2018a, p. 226) dá o nome de “*pathos* do novo” a esse processo que responde pela disposição dos americanos para atribuir à educação a incumbência de inserir as crianças em um mundo novo. Trata-se, no entanto, de uma ilusão, visto que o mundo no qual as crianças adentram é velho, é um mundo que já existia e que foi construído pelas gerações passadas, sendo novo apenas para os que chegam por intermédio da imigração (ARENDR, 2018a, p. 226).

A ilusão americana associada ao “*pathos* do novo” facilitou a difusão da educação progressiva, a qual, segundo Arendt (2018a, p. 226), consiste em uma “miscelânea de bom senso e absurdo”. No caso da América, no entanto, o bom senso desapareceu: “todas as regras do juízo humano foram postas de parte”; desapareceu “aquele senso comum em virtude do qual nós e nossos cinco sentidos individuais estão adaptados a um único mundo comum a todos nós, e com a ajuda do qual nele nos

---

<sup>21</sup> Um artigo de Encyclopédia (2019c) comenta que, para vencer o desafio de americanizar os filhos de imigrantes, as escolas dos Estados Unidos ensinam tradicionalmente não apenas a língua inglesa, mas todo um estilo de vida – estilo americano, é evidente.

movemos”. Em suma, a crise na educação americana foi ocasionada pela “falência do bom senso” (ARENDR, 2018a, p. 227).

O fenômeno não se limitou à educação escolar, pois o bom senso desapareceu de um espaço mais amplo, no qual também se instalou o absurdo. Arendt (2018a, p. 233) argumenta que esse espaço é o da relação natural entre adultos e crianças, tradicionalmente pautado pelo fato de que “a criança é um ser humano em desenvolvimento, de que a infância é uma etapa temporária, uma preparação para a condição adulta”, e que, justamente por isso, as crianças não podem ser afastadas do mundo adulto, mantidas “artificialmente no seu próprio mundo”. Essa mentalidade foi instituída “sob o pretexto de respeitar a independência da criança”, mas ocasionou evidente prejuízo à própria criança, que foi privada da oportunidade de aprender com os mais velhos.

No âmbito escolar, o desaparecimento do bom senso permitiu a instauração do absurdo, que é, em suma, a ideia de que os alunos, tal qual os imigrantes, podem ser emancipados por meio da ocultação da diferença natural que há entre eles e os professores. Essa ilusão foi reforçada pela ideia de igualdade que é própria do contexto de vida dos americanos, que são guiados pelo desejo de “nivelamento das distinções de classe”, pela necessidade de instituir a “igualdade de oportunidades” e o pleno direito à educação, que é visto como “um dos inalienáveis direitos cívicos” – fator “decisivo para a estrutura do sistema de escolas públicas” (ARENDR, 2018a, p. 228).

Arendt (ARENDR, 2018a, p. 229) comenta que, nesse aspecto, a situação da América difere da que se observa na Inglaterra, onde vigora a “meritocracia”, não relacionada a bens materiais ou a privilégios familiares, mas ao talento.

Assim, o que torna a crise educacional na América tão particularmente aguda é o temperamento político do país, que espontaneamente peleja para igualar ou apagar tanto quanto possível as diferenças entre jovens e velhos, entre dotados e pouco dotados, entre crianças e adultos e, particularmente, entre alunos e professores (ARENDR, 2018a, p. 229).

O absurdo instituído na América impede o professor de exercer qualquer forma autoridade (ARENDR, 2018a, p. 229). Arendt (2018a, p. 231) afirma que já não existe o “professor não autoritário, que gostaria de se abster de todos os métodos de compulsão por ser capaz de confiar apenas em sua autoridade”. O sentido original do trabalho docente foi perdido; para não cometer o equívoco de transmitir o “conhecimento

petrificado”, os mestres se dedicam a apresentar “como o saber é produzido”, tarefa para a qual não se exige conhecimento, apenas certa “habilidade”.

Na educação escolar, o absurdo foi instituído mediante o suporte de uma noção de aprendizagem segundo a qual “só é possível conhecer e compreender aquilo que nós mesmos fizemos”, o que implica, diz Arendt (2018a, p. 232), substituir o aprender pelo fazer. Em consonância com esse princípio, aboliu-se a “distinção entre brinquedo e trabalho – em favor do primeiro”, pois o brinquedo é, por excelência, “a única forma de atividade que brota espontaneamente” da criança.

É fácil perceber que a adoção desse espontaneísmo materializado no brincar opõe-se frontalmente ao ensino tradicional, que forçava os pequenos a “abrir mão de sua própria iniciativa lúdica”. Arendt (2018a, p. 231) comenta que essa mentalidade fez desaparecer o professor ministrante de conteúdos escolares: “a Pedagogia transformou-se em uma ciência do ensino em geral a ponto de se emancipar inteiramente da matéria efetiva a ser ensinada”, o que ocasionou o “negligenciamento extremamente grave da formação dos professores” em suas áreas específicas de conhecimento.

A autora atribui essa noção de aprendizagem ao Pragmatismo, mas não discute se essa corrente filosófica está certa ou errada, como também não discute as boas intenções contidas na proposta de não ensinar matérias nas escolas: “Seja qual for a conexão entre fazer e aprender, e qualquer seja a validade da fórmula pragmática, sua aplicação à educação, ou seja, ao modo de aprendizagem da criança, tende a tornar absoluto o mundo da infância” (ARENDR, 2018a, p. 233).

Para Arendt (2018a, p. 232), o absurdo reside em privar os estudantes da “fonte mais legítima da autoridade do professor, como a pessoa que [...] sabe mais e pode fazer mais que nós mesmos”, o que, como já foi dito, impede que até mesmo o professor não autoritário confie em sua própria autoridade. A intenção do progressivismo educacional era evitar o ensino do “conhecimento petrificado”, mostrando, em troca, “como o saber é produzido”; não “ensinar conhecimentos”, mas “inculcar uma habilidade”. O resultado, porém, foi danoso, pois as escolas passaram a ensinar a “arte de viver” e relegaram ao esquecimento os “pré-requisitos normais de um currículo padrão”.

\* \* \*

Podemos finalizar esta primeira etapa de nossa prospecção metafórica concluindo que a crise na educação a que se refere o ensaio “A crise na educação” diz

respeito ao fato de haver, tanto na opinião pública quanto nos meios políticos, uma percepção clara de que o ensino nos Estados Unidos da década de 1950 apresentava sérias deficiências. Ao que tudo indica, os americanos notaram que as inovações educacionais introduzidas desde o final do século XIX vinham impedindo as novas gerações de acompanhar os avanços tecnológicos, o que dificultava a formação de mão de obra qualificada e a difusão da mentalidade científica entre os estudantes. As consequências geopolíticas desse fenômeno no contexto da Guerra Fria compõem o cenário da crise na educação.

É possível concluir também que a crise, uma vez identificada, era alvo de iniciativas das autoridades, que buscavam tomar medidas para combatê-la. Arendt, no entanto, não se dispõe a discutir as reformas educacionais que estavam em curso. Seu olhar é mais amplo, não se limitando à manifestação americana da crise, nem às questões propriamente pedagógicas nela envolvidas:

Essas reformas, que ainda estão em discussão e são de interesse puramente norte-americano, não precisam nos ocupar aqui. Não discutirei também a questão mais técnica, talvez a longo prazo ainda mais importante, de como é possível reformular os currículos de escolas secundárias e elementares de todos os países de modo a prepará-las para as exigências inteiramente novas do mundo de hoje (ARENDR, 2018a, p. 234).

A problemática estritamente educacional, relativa à diferença entre ensinar e educar, por exemplo, não é o objeto das reflexões de Arendt: “Tudo isso são detalhes particulares, contudo, que na verdade devem ser entregues aos especialistas e pedagogos” (ARENDR, 2018a, p. 247).

É fato que Arendt não possuía conhecimentos técnicos para lidar com problemas inerentes ao campo educacional, tais como a reorganização de currículos e a formação de professores. A opção de deixar esse debate a cargo de especialistas é prudente e se justifica pela natureza das reflexões da autora, sempre voltadas a aspectos teóricos, como explica Fry (2017, p. 118): o legado intelectual arendtiano diz respeito “a pensar [...] mais do que agir”, priorizando análises de cunho filosófico, mesmo quando diante de assuntos práticos, como é o caso da educação.

O objetivo de “A crise na educação”, portanto, não consiste em discutir os aspectos pedagógicos da crise, nem analisar se estão corretos os pressupostos epistemológicos que a sustentam. Quanto ao primeiro tema, a opção da autora é

justificável; afinal, Arendt não se enquadrava na categoria dos pesquisadores da educação. O mesmo não pode ser dito quanto ao segundo assunto, pois, como filósofa, Arendt poderia ter examinado criticamente o Pragmatismo. Escolheu, no entanto, apresentar uma caracterização geral, sem identificar os autores e as teorias que lhe serviam de fonte.

Cabe registrar, também, que Arendt não leva em conta o fato de que o ensino centrado no aluno, em que se preceitua a valorização extremada da infância, ter se desenvolvido nos Estados Unidos por correntes de pensamento alheias ao Pragmatismo. Como revela Santos (2021), certa abordagem psicológica cristã, orientada pela meta de reformar moralmente a civilização, levou os metodistas americanos a se apropriarem de das contribuições de diversos teóricos – Stanley Hall, Dewey, James, Fröebel e outros –, com as quais buscaram dar sustentação a práticas educacionais idênticas ao prescrito pelos intelectuais pragmatistas.

À escolha por fazer uma caracterização geral da educação progressiva soma-se outra, inteiramente associada à primeira. Conforme foi visto acima, neste capítulo, o progressivismo educacional continha duas vertentes bem distintas, sendo que apenas uma delas, o progressivismo pedagógico, tinha por fundamento teses pragmatistas acerca do conhecimento e da aprendizagem. A abordagem da crise na educação adotada por Arendt não distingue as duas vertentes, como se houvesse uma corrente unitária composta por traços simultaneamente de uma e de outra. O ensaio critica, por exemplo, a ênfase em habilidades extracurriculares e cursos vocacionais, o que é típico do progressivismo administrativo; e critica, também, a tendência de conduzir o ensino por meio de atividades lúdicas, valorizando os interesses dos educandos, o que é uma orientação própria do progressivismo pedagógico.

As escolhas de Arendt se explicam porque o alvo de sua crítica é a aplicação dogmática das ideias educacionais que se desenvolveram – embora sem êxito, conforme procuramos mostrar acima – no interior de uma das correntes do progressivismo, a que é descrita em “A crise na educação” como influenciada pelo Pragmatismo. A autora tem por objetivo investigar um fenômeno que só se observa à luz do progressivismo pedagógico, não à luz do progressivismo administrativo, e que se apresenta não exclusivamente no âmbito escolar. O ensaio pretende examinar um problema que atinge a sociedade em geral: a verdadeira crise é a que se instalou na esfera da interação entre adultos e crianças, no que se inclui, como particularidade, a relação entre professores e alunos.

Arendt (2018a, p. 247) deixa as particularidades a cargo da “ciência específica da pedagogia”, mas não pode atribuir aos pedagogos a responsabilidade por discutir “nossa atitude face ao fato da natalidade: o fato de todos nós virmos ao mundo ao nascermos e de ser o mundo constantemente renovado mediante o nascimento”. Esta terceira escolha de Arendt é decisiva para o andamento de “A crise na educação”, pois é com base nela que se institui o cerne do problema realçado pela crise na educação. Eis “a essência da questão”, diz Arendt (2018a, p. 223): se há algo de proveitoso na crise educacional americana é a oportunidade que ela nos oferece para iniciarmos a busca por respostas, sem lançar mão de “juízos pré-formados”, para o problema da infância na sociedade moderna.

Esse é o tema central de “A crise na educação”, a ser investigado por meio do vasto repertório conceitual arendtiano, como será visto no próximo capítulo.

\* \* \*

Antes de ingressar no cerne da questão arendtiana e cumprir, assim, mais uma etapa de nossa prospecção, cabe elaborar aqui uma reflexão de natureza teórica pertencente ao campo de estudos da retórica.

Na seção introdutória deste trabalho, foi dito que uma situação retórica é constituída por um fenômeno cuja gravidade desperta a atenção de determinado auditório e pelas disposições intelectuais e emocionais desse mesmo auditório ante o problema que se apresenta. Este capítulo discorreu sobre os fatos constituintes do fenômeno que foi chamado – por Arendt e pela opinião pública americana – de *crise na educação*, fenômeno este que continha os traços típicos de uma situação retórica porque logrou reunir as famílias, a imprensa e as autoridades em um movimento aparentemente unânime de rejeição às reformas educacionais implantadas nos Estados Unidos desde o final do século XIX. Foi visto, também, que uma situação é denominada *retórica* quando motiva um orador a se pronunciar em busca de soluções para o problema em causa, fazendo uso de sua percepção particular dos fatos para produzir um conjunto consistente de argumentos.

Neste capítulo, Arendt foi apresentada como oradora que, fazendo uso de sua visão particular dos fatos, realiza determinadas escolhas, seleciona as características da crise na educação que deseja focalizar, com o propósito de construir discursivamente outro fenômeno problemático a ser enfrentado, uma nova situação retórica: a crise na

relação entre adultos e crianças. Essa nova situação não se apresenta tão genuína quanto a primeira, pois a autora a constrói no interior de sua própria percepção do problema. Arendt leva em conta certos fatos realçados pela crise no âmbito escolar, é verdade, mas as fontes que consultamos não trazem indícios de haver na opinião pública percepção semelhante à sua.

Em consonância com referenciais teóricos da análise retórica, é possível dizer que as preocupações do auditório não coincidiam, naquela época, com as do orador – no caso, a oradora Arendt. A autora parece desenvolver uma discussão voltada ao que Perelman e Olbrechts-Tyteca (2002) chamam de *auditório particular*, composto por audiências especializadas – filósofos, teóricos da pedagogia, sociólogos etc. – que se diferenciam qualitativamente daqueles que integram o *auditório universal*, definido como o conjunto da humanidade.

Pode-se questionar sobre a validade que há em um orador endereçar as suas teorizações a um auditório tão restrito. Do ponto de vista acadêmico, esse questionamento não tem sentido, pois grande parte das teorias são mesmo voltadas a esse tipo de destinatário, servindo para alimentar discussões no interior de pequenos grupos de estudiosos. Nesse plano, o que se pode indagar é sobre a consistência e a fundamentação das reflexões apresentadas, as quais, no caso de Arendt, contam com o sólido respaldo de conceitos por ela mesma elaborados para discorrer sobre as relações entre adultos e crianças, como teremos a oportunidade de mostrar em nosso próximo capítulo.

Resta saber sobre a efetividade desse discurso perante o auditório universal – em se tratando de “A crise na educação”, a extensa parcela da humanidade que responde pela prática de educar – as famílias, os profissionais que atuam nas escolas, os que operam os meios de comunicação de massa etc. Este questionamento conduz à discussão da função política de discursos que se antecipam às preocupações da opinião pública, constituindo um incitamento às disposições de um auditório que ainda não despertou para a gravidade do problema identificado pelo orador.

### 3 A CRISE NA RELAÇÃO ENTRE ADULTOS E CRIANÇAS

O primeiro capítulo deste trabalho foi finalizado com a afirmação de que o tema central de “A crise na educação” (ARENDT, 2018a) não é, propriamente, a crise na educação escolar, seja no âmbito internacional, seja na América. Essa afirmação é baseada nas palavras da própria Arendt (2018a, p. 234), que, após discorrer sobre os aspectos problemáticos do sistema educacional americano e chegar ao cerne da questão, revela o que realmente lhe interessa discutir. Trata-se de uma “dupla questão”, sendo a primeira assim formulada:

Quais foram os aspectos do mundo moderno e de sua crise que efetivamente se revelaram na crise educacional, isto é, quais são os motivos reais para que, durante décadas, se pudessem dizer e fazer coisas em contradição tão flagrante com o bom senso?

E a segunda questão diz respeito ao que

[...] podemos aprender acerca da essência da educação – [...] refletindo sobre o papel que a educação desempenha em toda civilização, ou seja, sobre a obrigação que a existência de crianças impõe a toda a sociedade humana? (ARENDT, 2018a, p. 234).

Com o propósito de alcançar a concepção educacional da autora, objetivo central do presente trabalho, este capítulo analisará o que verdadeiramente importa discutir, segundo os dizeres de Arendt. Metaforicamente, daremos então continuidade à nossa prospecção, examinando agora a situação retórica identificada na discussão anterior, na qual reside o núcleo de “A crise na educação”: a crise na relação entre adultos e crianças.

Seguiremos a ordenação das questões indicada pela própria autora no trecho acima transcrito: “Começaremos com a segunda questão”, diz Arendt (2018a, p. 234), concernente à essência da educação, e passaremos em seguida à primeira, relativa aos aspectos do mundo moderno que se revelaram na crise educacional. A análise será conduzida por intermédio das teses que orientam cada questão, cujos conceitos serão

gradativamente ampliados com o auxílio do quadro teórico veiculado por outras produções de Arendt.

A palavra *tese* é utilizada aqui no sentido que lhe é atribuído por Lalande (1999, p. 1134), como “uma doutrina que nos comprometemos a defender contra as objeções que lhe podem ser feitas”, o que significa dizer que Arendt não apresenta dogmas, mas reflexões fundamentadas em argumentos passíveis de discussão. Segundo foi observado na seção introdutória deste trabalho, os conceitos que dão fundamento a seus raciocínios são mencionados de maneira sucinta no ensaio, característica de escrita que se explica pela circunstância de o texto ter sido originalmente elaborado no formato de conferência, o que não permite nem exige maiores aprofundamentos. Por esse motivo, a ampliação de suas teses se faz necessária, para que, uma vez devidamente fundamentadas, deem margem ao debate acadêmico.

\* \* \*

Começamos, então, pelo que Arendt entende ser a essência da educação, o que nos conduzirá ao exame das obrigações da sociedade perante as crianças. A primeira tese relativa a essa questão pode ser assim formulada: a criança é um ser recém-chegado ao mundo e, por isso, necessita de proteção. Dessa tese descende a afirmação de que educar é ocupar-se com as responsabilidades concernentes à natalidade.

Por meio desse raciocínio, Arendt (2018a, p. 234) posiciona a educação no rol das “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”. As crianças chegam ao mundo em “estado de vir a ser”, são seres humanos incompletos, e o mundo, para elas, “é estranho e se encontra em processo de formação”, o que atribui ao educador uma responsabilidade ímpar. Arendt (2018a, p. 235) explica que a criança não é simplesmente uma “criatura viva”; se fosse, bastaria preservar sua vida, treiná-la nas atividades vitais, tal como fazem as demais espécies do gênero animal.

Quando os pais trazem um filho ao mundo, assumem “a responsabilidade, ao mesmo tempo, pela vida e desenvolvimento da criança e pela continuidade do mundo”. Isto significa que a criança, o recém-chegado, pode pôr em risco o mundo, certamente por não conhecer ainda os princípios de seu funcionamento, as regras e os deveres concernentes à convivência mútua. Por isso, Arendt (2018a, p. 235) defende que à

responsabilidade pela proteção da criança soma-se a responsabilidade pela preservação do mundo, para que este “não seja derrubado e destruído pelo assédio do novo que irrompe sobre ele a cada nova geração”.

Para Arendt (2018a, p. 225), educar é, fundamentalmente, ocupar-se com as responsabilidades concernentes à natalidade, a inserção dos “recém-chegados” ao mundo. Sendo a educação uma das atividades mais elementares da sociedade, faz-se necessário zelar para que essa “coisa nova chegue à fruição em relação ao mundo como ele é”; a criança não tem familiaridade com o mundo, sendo preciso introduzi-la gradativamente nele (ARENDR, 2018a, p. 239). A educação deve operar sobre o fato da natalidade, deve integrar os recém-chegados a este mundo, como se fossem estrangeiros, conduzir as crianças ao mundo que se apresenta a elas, realizando um genuíno trabalho de preparação para seu ingresso na comunidade dos adultos.

Embora o conceito de *natalidade* ocupe posição central em “A crise na educação”, sua formulação é importante em escritos anteriores, aparecendo na tese de doutorado da autora, intitulada *Amor em Agostinho*, e ressurgindo em outras obras de sua autoria (CORREIA, 2020; FRY, 2020). Em *A condição humana* (ARENDR, 2020), observa-se a teia conceitual empregada na elaboração desse conceito, o qual desempenha importante função na teoria política arendtiana. Assim, para entender a essência da educação, é necessário examinar a íntima relação entre natalidade e ação política.

A ideia arendtiana de *natalidade* não se refere apenas ao início da vida biológica, mas representa também uma espécie de segundo nascimento que é representado por atos e palavras no “mundo humano” (ARENDR, 2020, p. 222). O mundo humano se traduz pela expressão *vita activa*, com a qual a autora descreve as atividades fundamentais do homem – *trabalho, obra* ou *fabricação e ação* –, cuja localização no mundo tem a ver com a sua efetividade, seja na esfera política, seja nas esferas pré-políticas. Tais atividades se associam, respectivamente, às condições da vida humana – terra, materialidade e pluralidade –, que são equivalentes à natalidade e à mortalidade.

Para descrever a condição humana requerida para realizar cada uma das atividades da *vita activa*, Arendt recorre à antiga Grécia, o que, no entender de Fry (2017, p. 64), compõe um regresso a categorias pré-filosóficas com o intuito de resgatar a importância “da política e da vida ativa na democrática Atenas”. Correia (2020) compartilha desse mesmo entendimento acerca dos objetivos da autora, afirmando que

seu retorno à Antiguidade Clássica é um modo de caracterizar as atividades humanas fundamentais, afastando-se da caracterização tradicional. A genealogia arendtiana da *vita activa* – *trabalho*, *obra* ou *fabricação*, e *ação* – constitui, portanto, um questionamento das condições, da origem e da forma pelas quais se conduziam as atividades cotidianas e de como se transformaram até o evento da modernidade.

Arendt (2020, p. 21) explica que o termo *vita activa* se contrapõe à ideia de *vita contemplativa*, cuja tradicional predominância favorecia a indistinção entre as atividades fundamentais do homem. O empenho arendtiano em retomar as várias dimensões da vida ativa e suas origens conceituais denuncia o processo pelo qual “o interesse pela atividade foi sacrificado pela tradição filosófica em favor de um foco quase exclusivo na contemplação” (FRY, 2017, p. 65).

A primeira das três categorias fundamentais, *trabalho*, corresponde ao processo biológico do corpo, intrinsecamente ligado às necessidades vitais, visando à preservação da espécie, à efetivação do “metabolismo do homem com a natureza” (ARENDDT, 2020, p. 121). A condição humana do trabalho é a própria vida, a atividade de manutenção dos processos biológicos por meio de um processo cíclico, consumo e atendimento às necessidades de manutenção do organismo humano. Mesmo que as necessidades de subsistência sejam atendidas, o trabalho não cessa, sua continuidade visa à “reprodução de mais um ciclo vital, mas nunca „produz“ outra coisa senão a „vida“” (ARENDDT, 2020, p. 108). Suas exigências são contínuas, não tendo um início ou um término específico; abrange o consumo imediato e “mal sobrevive ao ato de sua produção” (ARENDDT, 2020, p. 118).

Fry (2017, p. 66) salienta que a atividade do trabalho não é orientada por uma “argumentação lógica instrumental”, mas incorpora uma “sobreposição de meios e de fins” que não pode ser constantemente suprida. Isto significa que as necessidades de sobrevivência da espécie humana são intermináveis, e suas carências devem ser atendidas para que a vida seja preservada. Embora se trate de uma atividade conduzida no âmbito privado, contexto que inviabiliza as pessoas de participarem da vida pública, o trabalho é pré-requisito para essa vida, pois as necessidades pessoais devem ser atendidas e reconhecidas antes das preocupações com as demandas da vida política. Quem atua na dimensão do trabalho é o *animal laborans*, o homem que age para preservar a vida biológica, que produz em completa solidão, trabalha para consumir e não usufrui da vida social. É nesse aspecto que a atividade humana se assemelha à atividade animal.

Diferentemente do trabalho, a segunda categoria da *vita ativa – obra* ou *fabricação* – é descrita por Arendt (2020) como relativa à produção de estruturas permanentes associadas ao legado não natural. A condição humana para sua realização é a *mundanidade*, a capacidade humana para construir o mundo artificial, dando materialidade a ele por meio de objetos de uso duráveis e produtivos. A essa atividade correspondem ferramentas e instrumentos cuja durabilidade deve ser maior do que a existência do homem e cuja serventia deve alcançar as gerações seguintes. Contrastando com a ordem cíclica característica da atividade do trabalho, que opera para o atendimento das necessidades biológicas do ser humano, os objetos da obra não servem ao consumo, sendo dotados de um “começo definido e um fim definido e previsível” (ARENDR, 2020, p. 178).

Na dimensão da obra situa-se o *homo faber*, aquele que fabrica e produz seus próprios instrumentos para atenuar o esforço do trabalho empreendido pelo *animal laborans*. Compreendida como obra do *homo faber*, a fabricação consiste em reificação, tendo por objetivo dar materialidade aos objetos do mundo humano, explica Arendt (2020). As motivações desse homem são os ideais de “permanência”, “estabilidade” e “durabilidade” de seus produtos (ARENDR, 2020, p. 155). No entendimento de Fry (2017, p. 67), ao construírem um mundo de objetos duráveis, as pessoas iniciam um movimento para se esquivar de “algumas exigências cíclicas da natureza”, atendendo às necessidades de sobrevivência e abrindo caminho para a atuação política.

Tal como na atividade do trabalho, a obra é realizada no âmbito da privacidade, visto que o *homo faber* necessita estar sozinho com as suas ideias para elaborar os seus objetos. Uma vez finalizados, esses objetos propiciam a oportunidade de as pessoas se encontrarem no mercado de trocas, onde poderão comercializar seus bens. Assim, em comparação com a atividade do trabalho, a obra assume um caráter mais público. Mesmo situado no espaço público, esse mercado, porém, não pode ser visto como pertencente à esfera política, pois é dirigido por interesses individuais e pela dinâmica do comércio, em oposição à política, que exige a ação conjunta em prol de demandas comuns. Os objetos assim produzidos não requerem a presença de outras pessoas, ao contrário da ação e do discurso político, cujo cenário é uma teia de relações que exige a presença do outro, pois se age com o outro e em relação aos outros, e cada ação encontra um conjunto de relações já firmadas que desencadeará novas reações (ARENDR, 2020).

Essas reflexões nos levam à terceira categoria da atividade humana, *ação*, a qual requer a condição da pluralidade, referente ao fato de que todos os indivíduos são seres plurais e singulares, únicos e diferentes uns dos outros, atributos indispensáveis que os impulsionam a agir. É com base nessa reflexão que Arendt (2020) constrói a sua conceituação de política, espaço em que a ação e o discurso revelam o indivíduo em sua singularidade, afastando a dicotomia entre essência e aparência. A forma pela qual o homem age no mundo revela quem ele realmente é. A ação é a mais humana das dimensões da *vita activa*, pois quem não consegue aparecer como ser político é invisível, não têm existência pública. O que confere realidade ao indivíduo é a sua apresentação perante o outro, quando tem a oportunidade de expressar seus anseios e participar das decisões coletivas, pois o que o define não é a sua identidade, suas características físicas, mas o lugar por ele ocupado no mundo.

O conceito de *natalidade* não é sinônimo, mas se associa diretamente à atividade denominada *ação*, quando, por meio de palavras e atos, o indivíduo se insere no mundo humano, evento que constitui como que um segundo nascimento. Quando nasce, o homem não é apenas o ser de uma espécie, mas um ser recém-chegado que possui características próprias, e esse início traz consigo a possibilidade de realizar novos feitos e modificar o curso da história que vem sendo narrada por quem já habitava o mundo antes dele. O recém-chegado, o novo, é visto por Arendt (2020, p. 220) como um “milagre”, termo que remete à crença no humano, na capacidade política para contradizer o estabelecido e romper o ciclo da previsibilidade.<sup>22</sup> A “condição humana da natalidade” conduz à possibilidade do discurso público, momento de efetivação da “condição humana na pluralidade, isto é, do viver como um ser distinto e único entre iguais” (ARENDR, 2020, p. 221).

Como explica Fry (2020, p. 46), dentre todas as atividades concernentes à *vita activa*, a ação política é a que mais se afina com o recomeçar, e essa capacidade deriva da natalidade pelo fato de os seres humanos “nascerem com um potencial ainda desconhecido”. O interesse de Arendt pela ação política e pela pluralidade é estreitamente relacionado com a natalidade e com os eventos decorrentes na vida terrena, sendo o início associado ao potencial para a ação que é próprio dos seres humanos, seres únicos que devem ser preparados para agir na história da humanidade.

---

<sup>22</sup> Em Arendt (2020, p. 298-300), a palavra *milagre* não tem conotação religiosa, relacionando-se estritamente com a ação política e funcionando como operador juntamente com outros conceitos, tais como *perdão* e *promessa*.

Para Arendt (2020, p. 219), a natalidade não nos é imposta pela necessidade, tal como ocorre com o trabalho, mas é instituída no “espaço-entre” pela presença do outro, mesmo não sendo condicionado por ele.

A criança, o recém-chegado ao mundo na condição de estrangeiro, é uma promessa de “renovação” e de “conservação”, como afirma Custódio (2011, p. 120); por ser única, ela traz consigo a potência para começar algo novo, algo que se inicia por meio da ação no mundo. A potência para o novo, no entanto, só pode ser efetivada na ação pelo adulto, aquele que age em liberdade, que inicia algo novo na esfera pública. Para que isso se torne possível, é imprescindível que a educação tenha realizado o seu trabalho na esfera pré-política.

\* \* \*

É por meio dessas reflexões que se pode entender a primeira tese arendtiana, mencionada acima, relativa à essência das práticas educativas: cabe à educação assumir as responsabilidades concernentes à natalidade. O que a autora diz é que, ao proteger a criança e desenvolver as suas potencialidades, a educação desempenha papel essencial na política, pois prepara o indivíduo para exercer a liberdade requerida no espaço público.

A segunda tese vinculada ao tema da essência da educação e das consequentes obrigações da sociedade perante as crianças afirma que o lugar de proteção da infância é a esfera doméstica: “Por precisar ser protegida do mundo, o lugar tradicional da criança é a família”, diz Arendt (2018a, p. 235). Essa tese é complementada por outra, cujo enunciado diz que as famílias não têm cumprido esse propósito porque expõem precocemente as crianças ao mundo público, inviabilizando a sua proteção.

Embora Arendt defenda que o espaço da liberdade é a esfera pública, as crianças, que são potencialmente livres por terem nascido, ainda não estão preparadas para o exercício da liberdade própria desse espaço. Por isso, necessitam da proteção oferecida pelo âmbito privado, pela vida em família, na qual se ergue um “escudo contra o mundo e, sobretudo, contra o aspecto público do mundo [...] um lugar seguro, sem o que nenhuma coisa viva pode medrar” (ARENDR, 2018a, p. 236).

Essa proteção faz-se necessária porque, como toda criatura viva e em desenvolvimento, a criança carece de abrigo para o atendimento das necessidades básicas que sustentam o seu pleno desenvolvimento biológico e afetivo, e requer,

também, que lhes sejam transmitidos os valores e costumes acumulados pelas gerações anteriores. Na condição de ser humano novo, a criança é frágil e não está preparada para lidar com as demandas do mundo público, local em que tudo está em evidência e onde as pessoas se relacionam mutuamente como iguais.<sup>23</sup>

Arendt (2018a, p. 236) salienta que sempre que a vida humana é “permanentemente exposta ao mundo sem a proteção da intimidade e da segurança, sua qualidade vital é destruída”. A criança, portanto, não deve assumir a responsabilidade pelo mundo, incumbência que cabe aos adultos, e quando se “tenta fazer das próprias crianças uma espécie de mundo”, elas – “seres humanos em processo de formação, porém ainda não acabados” – são expostas indevidamente “à luz da existência pública”. Um dos requisitos para a ação é a existência de um espaço em que cada ser humano tenha a possibilidade de se apresentar como ser plural e singular por meio de atos e palavras. Para Arendt (2018c), cabe à política manter e preservar esse espaço; as esferas pré-políticas, como a família e a escola, têm papel decisivo nesse contexto por cumprirem a tarefa de apresentar esse espaço aos recém-chegados, para que, ao término de sua educação, eles possam participar deste mundo.

Esse é o tema central de “Reflexões sobre Little Rock” (ARENDR, 2004), texto em que a autora discute os problemas decorrentes da lei de dessegregação racial nas escolas americanas, defendendo que a medida legal então adotada transferia para as crianças atribuições exclusivas dos adultos.<sup>24</sup> Arendt (2004, p. 272) indaga provocativamente se são as crianças que devem mudar o mundo e se as “batalhas políticas no espaço escolar” contribuem para esse objetivo. Sua resposta é negativa, pois acredita que o “experimento educacional” produzido pela legislação estava fadado ao fracasso, servindo apenas para dar a impressão de que algo estava sendo feito para o bem da criança (ARENDR, 2004, p. 265).

As reflexões sobre os acontecimentos de Little Rock chamam a atenção para o fato de as crianças necessitarem de proteção, não de exposição ao mundo público, e para a evidência de que os adultos negligenciam as responsabilidades que lhes cabem quando as deixam os pequenos à mercê de seus próprios julgamentos, eximindo-se de

---

<sup>23</sup> Para Arendt (2020, p. 39-40), *igualdade* no domínio político significa “viver entre pares e ter de lidar somente com eles”, o que pressupõe a presença de “desiguais”, em um espaço no qual os indivíduos se expressem como seres plurais e singulares e as diferenças sejam equacionadas pelo discurso. Na modernidade, perdeu-se este sentido: não há liberdade, apenas uma padronização do comportamento que impede a ação política.

<sup>24</sup> Conforme indicado na seção introdutória do presente trabalho, esse texto foi publicado em 1959, mas os acontecimentos de Little Rock já eram mencionados na conferência que deu origem ao ensaio “A crise na educação”. Sobre a publicação do texto e a polêmica dele resultante, ver Briskievicz (2019).

guiá-los no mundo. Os conceitos de *responsabilidade e autoridade*, que constituem o núcleo dessas reflexões, são fundamentais para entender “A crise na educação” (ARENDR, 2018a).

A tese arendtiana acerca da responsabilidade educacional na esfera pré-política – proteger as crianças do mundo – merece ser analisada perante o conceito de *mundo*, o qual se apresenta em boa parte da obra da autora, sendo derivado de diversos pensadores, tais como Agostinho, Heidegger, Nietzsche, Kant e Jaspers, como observa Kattago (2020, p. 74). Pode-se apreender esse conceito tomando por base *A condição humana*, livro em que Arendt (2020, p. 64) o diferencia dos vocábulos *Terra e natureza* e o identifica com “artefato humano”, aquilo que é produzido pelas mãos humanas, e, também, com os negócios realizados entre os que se relacionam mutuamente. Assim, *mundo* tem duas conotações: o conjunto de “objetos concretos e duráveis” produzidos pelo *homo faber*, composto de coisas artificiais; e os “aspectos relacionados ao espaço-entre”, no qual se incluem os assuntos humanos, o lugar onde acontecem as ações políticas que permitem ao homem ganhar visibilidade e revelar a sua singularidade (ALMEIDA, 2011, p. 25-26).

Arendt (2020, p. 64) afirma que o termo *público* diz respeito ao “próprio mundo na medida em que é comum a todos nós e diferente do lugar que privadamente possuímos nele”; qualifica-se como um espaço de decisões coletivas, no qual é permitido agir e expressar opiniões, o que torna o homem interessado e, ao mesmo tempo, responsável pelas questões que podem afetar o destino de todos. É no domínio público que a ação e o discurso de cada indivíduo contribuem para a construção do mundo comum. Essa construção, que é um “artefato humano”, demanda exclusivamente uma disposição para a interação que só pode ser conquistada no âmbito público.

A ideia de *mundo comum*, portanto, é central na reflexão arendtiana acerca da política: o mundo, para Arendt, é um “espaço constituído pelo trabalho e constituído pela ação” (ALMEIDA, 2011, p. 21). Nesse espaço compartilhado, a responsabilidade pelo mundo assume a forma de autoridade, mas a modernidade eliminou esse requisito na vida pública e, também, na política, fato que Arendt (ARENDR, 2018a, p. 240) analisa mediante o evento do totalitarismo, afirmando que “a violência e o terror exercidos pelos países totalitários evidentemente nada tem a ver com autoridade –, ou, no máximo, desempenham um papel altamente contestado”.

Em *Origens do totalitarismo*, Arendt (2019, p. 609) caracteriza o fenômeno que compõe o título do livro por meio da análise do governo stalinista, vigente entre 1930 e

1953, e do governo nazista, de 1933 até o final da Segunda Guerra Mundial, mostrando que a sua consequência foi produzir “homens supérfluos”. Ao empobrecer os canais de comunicação entre as pessoas, eliminar a pluralidade humana, extinguir a liberdade e instalar um regime de terror e medo, o totalitarismo destruiu a “capacidade interior do homem” (ARENDT, 2019, p. 632). Isolado, o indivíduo se sente em um mundo fictício que não admite a expressão da espontaneidade, a interação dialógica e a participação efetiva no mundo público. Não há mundo público quando os seres humanos não se veem como “construtores de mundos ou coautores de um mundo comum” (ARENDT, 2019, p. 608). Não há verdadeira autoridade quando o mundo é habitado por seres atomizados, membros de uma sociedade de massas em que impera a superfluidade nas relações entre as pessoas.

Arendt (2019) mostra que o domínio totalitário deixou marcas profundas na sociedade moderna, desmobilizando a livre iniciativa em todos os campos de ação e deixando os seres humanos inclinados a não se diferenciar uns dos outros, como se toda a humanidade fosse um único indivíduo. Para que esse o domínio fosse estabelecido, o primeiro passo do totalitarismo foi “matar a pessoa jurídica do homem”, o levando a perder a capacidade de realizar quaisquer “atos normais”, o que contraria qualquer possibilidade de ação (ARENDT, 2019, p. 594). O passo seguinte consistiu em “matar a pessoa moral do homem”, tal como a morte anônima nos campos de concentração, onde nem mesmo a morte pertence à pessoa (ARENDT, 2019, p. 599-600). Matar a pessoa moral e jurídica é destruir a individualidade, a espontaneidade e a capacidade de realizar algo novo, levando todos a adotarem o mesmo comportamento e a agirem de modo absolutamente previsível. Para Arendt (2019, p. 639), o domínio totalitário é sinônimo de destruição, gerando o “medo e a impotência”, elementos evidentemente contrários à ação política.

Diante dessa análise, pode-se entender que a tese arendtiana acerca das incumbências educacionais da esfera pré-política expressa a convicção de que, ao não protegerem as crianças do mundo, as famílias não as preparam para assumir os desafios próprios desse espaço complexo que é o mundo público. Se a educação não se realizar a contento na esfera pré-política, se a individualidade e a privacidade não forem devidamente resguardadas no âmbito da família, não se pode esperar que o adulto se veja como membro de um mundo comum e assuma a responsabilidade que lhe cabe na esfera política. A ação, que requer iniciativa e compartilhamento com o outro, será

evidentemente inviabilizada se o aprendizado desses requisitos não for efetivado no momento oportuno.

No semblante da menina negra hostilizada em Little Rock, Arendt identificou o medo e a impotência, traços típicos da morte moral provocada pelo fenômeno totalitário. Naquela menina, Arendt percebeu sentimentos gerados pela ausência da proteção dos pais e da sociedade. Como se poderia esperar daquela criança atitudes que ela ainda estava – ou deveria estar – aprendendo naquela etapa da vida? Como poderia ela oferecer seu corpo como bandeira contra o racismo, quando os adultos se omitiam de suas responsabilidades políticas? Como poderia ela enfrentar o mundo, quando o aprendizado necessário a esse enfrentamento ainda estava – ou deveria estar – em curso?

Conforme consta na seção introdutória deste trabalho, os acontecimentos de Little Rock eram mencionados na conferência que deu origem ao ensaio “A crise na educação”. Entende-se essa menção porque o fenômeno em pauta é o mesmo: tanto nas famílias quanto nas escolas, Arendt percebe a ausência de cuidado com o desenvolvimento infantil, a omissão em proteger as crianças, a urgência em lançá-las precocemente ao mundo. Sem o cuidado e a proteção, não se educa, não se prepara o indivíduo, como tal, para atuar mais tarde no espaço político, o que caracteriza a modernidade como um tempo desprovido de pessoas capazes de assumir a responsabilidade pelo mundo.

\* \* \*

A tese arendtiana da *responsabilidade* é complementada pelos conceitos de *autoridade* e *tradição*. Mencionados no capítulo anterior, que tratou da crise da educação no âmbito escolar, esses conceitos merecem atenção especial agora, quando nos dedicamos ao exame das relações entre adultos e crianças, o que evidentemente inclui os intercâmbios entre professores e alunos. Sobre o tema, “A crise na educação” formula uma tese que, se mal compreendida, pode soar como retrógrada a todos os envolvidos na tarefa de educar: é preciso reassumir a autoridade e recuperar o sentido da tradição nas esferas pré-políticas.

É diante do quadro desolador apresentado na modernidade que Arendt (2018a) afirma que as pessoas, ao deixarem de se responsabilizar pelo mundo, deixaram também de assumir a autoridade, pois os dois termos sempre estiveram vinculados. Com o

aniquilamento da autoridade nas esferas pública e política, toda e qualquer responsabilidade perante o mundo foi menosprezada, e isso diz respeito tanto à “responsabilidade de dar ordens” quanto à condição de obedecê-las (ARENDR, 2018a, p. 240). Segundo Klusmeyer (2020, p. 184), Arendt associa as ideias de *tradição* e *autoridade* porque “a tradição define os termos pelos quais a autoridade é enquadrada”. No âmbito da política, um governo com autoridade pressupõe “igualdade e pessoas que voluntariamente aderiram às leis sem a necessidade de coerção por respeito a ela” (FRY, 2020, p. 105).

Arendt (2018d, p. 54) procura mostrar que a tradição, responsável por conduzir a autoridade, também foi distorcida – tese que certamente advém de sua análise do totalitarismo – e faz uma afirmação categórica inteiramente relacionada com a crise na relação entre adultos e crianças: a dominação totalitária “quebrou a continuidade” da História Ocidental, evento que tornou “a ruptura em nossa tradição [...] um fato consumado”. A falência da autoridade e da tradição traz prejuízos evidentes, como a eliminação da capacidade humana para construir, preservar e cuidar de um mundo que deveria sobreviver à nossa existência e permanecer para aqueles que ainda chegarão (ARENDR, 2018e).

Diante da experiência totalitária, o conceito de *ação* adquire um novo sentido em Arendt. Como já foi aqui mencionado, todos vêm ao mundo com a capacidade de agir; somos seres plurais e singulares. Tal especificidade humana, no entanto, requer condições mínimas para ser efetivada, e o fenômeno do totalitarismo eliminou todas as formas de ação e de manifestação no espaço público e político. Para Arendt (2018c, p. 127), o significado de *autoridade* foi perdido no mundo moderno, visto que as pessoas já não têm como parâmetro “experiências autênticas”.

No ensaio “Que é autoridade?”, Arendt (2018c, p. 127) explica que, durante séculos, a autoridade, a religião e a tradição serviram como parâmetros, fornecendo uma base de sustentação para “experiências autênticas e incontestes comum a todos”. Isso não quer dizer que o mundo no passado era bom ou isento de injustiças, mas que havia referências claras sobre o certo e o errado. O mundo moderno aboliu aquela base, aniquilou a autoridade, tanto na esfera pública e política como nas esferas pré-políticas, o que inclui a relação entre pais e filhos e entre professores e alunos; “quanto mais radical se torna a desconfiança face à autoridade na esfera pública”, maior a probabilidade de a esfera privada ser atingida (ARENDR, 2018a, p. 240).

Nas esferas pré-políticas, a autoridade é uma “necessidade natural”, diz Arendt (2018c, p. 128). É assim porque a criança não é capaz de tomar decisões por conta própria, seja no contexto escolar, seja no âmbito familiar, necessitando, portanto, do adulto para conhecer o mundo. A referência que se perdeu na modernidade não é, segundo Arendt (2018c, p. 128-129), relativa à “autoridade em geral”, mas àquela que era válida em todo o mundo ocidental. O conceito arendtiano de *autoridade* é complexo, como analisa Lafer (2018, p. 23), porque “envolve obediência, e, no entanto, exclui a coerção” – o que contraria o senso comum, que iguala os dois termos. Embora envolva obediência, a autoridade em Arendt exclui a coerção porque o uso da força e da violência inviabiliza a autoridade.

Quando se trata de educação nas esferas pré-políticas, a autoridade também não é compatível com persuasão, procedimento que implica o intercâmbio entre iguais estabelecido por meio da argumentação. Se há argumentos é porque não há autoridade: “contra a ordem igualitária da persuasão ergue-se a ordem autoritária, que é sempre hierárquica”, o que leva os envolvidos a assumirem posições distintas – há aquele que manda e aquele que obedece. A persuasão entre iguais é uma condição inerente à atuação política, e no contexto político estão os adultos, aqueles que já ultrapassaram a “idade da educação” (ARENDR, 2018c, p. 129). A condição para que os sujeitos atuem na política começa quando termina a etapa da educação (ARENDR, 2018c, p. 160).

Em Arendt (2018c, p. 129), a “relação autoritária entre o que manda e o que obedece”, tanto no âmbito escolar quanto no da família, não possui conotação negativa. Trata-se de uma “necessidade natural”, tal como acontece entre velhos e jovens, relação cuja “essência é educacional” (ARENDR, 2018c, p. 160). O intercâmbio que se estabelece na educação posiciona adultos, de um lado, e, de outro, crianças que ainda não podem ser “admitidas na política e na igualdade” por ainda não serem capazes de atuar nessas esferas (ARENDR, 2018c, p. 160). Em suma, a autoridade é essencial para a “criação e educação de crianças”, e só se efetiva no campo educacional quando os mais velhos, os educadores, operam como modelos para as gerações mais novas (ARENDR, 2018c, p. 161).

Em “A crise na educação”, Arendt (2018a, p. 241) defende que a falência de autoridade que acometeu o mundo moderno e se infiltrou na educação não atingiu os Estados Unidos acidentalmente, pois foi naquele país que a “autoridade política foi solapada pela primeira vez”, e é lá que os problemas educacionais se apresentam com maior intensidade. Mas a recusa em assumir a responsabilidade não está vinculada ao

histórico “desejo revolucionário” dos americanos em instituir uma “nova ordem no mundo”; está, na verdade, além disso, pois se trata de uma consequência do “moderno estranhamento do mundo visível” que se revela de modo mais grave naquela que é uma conquista da esfera social, a “sociedade de massa” (ARENDDT, 2018a, p. 242).

Arendt é incisiva nesse ponto: é inconcebível rejeitar a evidência de que o aprendizado tem por fundamento a autoridade dos mais velhos e, no caso da escola, a autoridade dos professores. Ao contrário do que se pode aceitar na esfera política, na educação não se pode admitir nenhuma ambiguidade nesse aspecto: “As crianças não podem derrubar a autoridade educacional, como se estivessem sob a opressão de uma maioria adulta” (ARENDDT, 2018a, p. 240). Conforme foi visto no capítulo anterior, esse raciocínio absurdo é o que Arendt (2018a, p. 227) caracteriza como uma autêntica “falência do bom senso”.

Completa-se, assim, o cenário em que a autora posiciona a falha das famílias na tarefa de proteger as crianças: ao renunciarem à autoridade que lhes é própria, e que lhes era assegurada pela tradição, os pais impedem o desenvolvimento dos pequenos em direção ao mundo público. Nas esferas pré-políticas, seja no âmbito doméstico, seja na escola, a ausência da autoridade e da tradição impede que se institua um senso de estabilidade, durabilidade e conexão com o passado. Para Arendt (2018a, p. 236), ao criar um “mundo de crianças”, a educação moderna “destrói as condições necessárias ao desenvolvimento e crescimento vitais” das próprias crianças, o que desrespeita a obrigação de protegê-las. Este fato é surpreendente, pois a educação moderna surgiu e se estabeleceu com o propósito de “servir a criança, rebelando-se contra os métodos do passado por não levarem suficientemente em consideração a natureza íntima da criança e suas necessidades” (ARENDDT, 2018a, p. 237).

\* \* \*

Uma vez elucidados os argumentos de Arendt acerca da essência da educação e da responsabilidade dos adultos perante as crianças, passemos então ao exame da primeira questão formulada pela autora: quais aspectos do mundo moderno e de sua crise foram revelados pela crise educacional? Em outras palavras: o que a crise instituída nas esferas pré-políticas pode nos ensinar sobre as transformações da esfera política na modernidade? A discussão agora, portanto, não diz respeito estritamente a práticas educacionais, sejam as que se adotam na escola, sejam as que se verificam na

família, mas ao que essas práticas sugerem acerca das relações entre as pessoas e o mundo, relações que a autora caracteriza por meio do conceito de *vita activa*, como já vimos neste capítulo.

Em “A crise na educação”, uma única tese expressa o posicionamento de Arendt (2018a, p. 237) acerca dessa questão: o “estranho estado de coisas” que atinge a educação, mas “nada tem a ver, diretamente, com a educação”, tem origem nos “juízos e preconceitos” sobre a “natureza da vida privada e do mundo público e sua relação mútua, característicos da sociedade moderna desde o início dos tempos modernos”. Nessa equação, identifica-se uma libertação que é apenas aparente, pois oculta, na verdade, um amplo processo de “alienação” do homem na esfera política.

Vejamos, primeiramente, o que a autora entende por *tempos modernos* e o que significa o referido processo de “alienação”. Em *A condição humana*, Arendt (2020, p. 7) esclarece que “a era moderna não coincide com o mundo moderno”; do ponto de vista da ciência, o mundo moderno teve início no século XVII, terminando “no limiar do século XX”; em termos políticos, “o mundo moderno em que vivemos hoje nasceu com as primeiras explosões atômicas”. Embora Arendt utilize essa delimitação temporal, seu intuito é analisar as capacidades humanas, que são permanentes e não se modificam sem que ocorram transformações nas atividades humanas essenciais. Esse registro histórico tem por finalidade, afirma Arendt (2020, p. 7), esclarecer como se deu a origem do processo da “moderna alienação do mundo”, além de compreender a posição do homem diante do novo modelo de sociedade.

Contudo, a alienação moderna é muito anterior a esses acontecimentos, pois diz respeito a fatos históricos que firmaram o distanciamento do homem em relação ao mundo, tais como a descoberta da América, a Reforma Protestante e o surgimento do telescópio, eventos realizados por homens cujos feitos romperam as margens até então estabelecidas para a experiência humana.

Esses eventos, assim como os grandes avanços proporcionados pela ciência moderna, se assemelham em um ponto crucial: eles indicam a ruptura com a tradição, a quebra do senso comum que orientava a vida das pessoas no mundo. Novos e mais ousados avanços científicos e técnicos – o lançamento do satélite artificial, a criação da vida em proveta e o advento da automação, por exemplo – contribuíram para tornar a vida um conjunto de aparatos artificiais e “cortar o último laço a manter o homem entre os filhos da natureza” (ARENDR, 2020, p. 2). A “alienação” é justamente o produto desse corte que afastou e continua afastando o homem da natureza, um rompimento que

torna o mundo um lugar estranho, distanciado da existência individual imediata e concreta.

O homem “parece estar imbuído por uma rebelião contra a existência humana”, diz Arendt (2020, p. 3), não com o propósito de negar o valor do desenvolvimento científico e tecnológico, mas para destacar que a decisão quanto ao uso desses conhecimentos acabou ficando a cargo de “cientistas profissionais ou políticos profissionais”, quando deveria ser compartilhada por todos. Pois são as decisões coletivas que preservam a nossa capacidade para pensar e nos manifestar a respeito do que nos envolve cotidianamente: “é o discurso que faz do homem um ser político”. E Arendt (2020, p. 4-5) conclui: “tudo que os homens fazem, sabem ou experimentam só tem sentido na medida em que se possa falar sobre”. Ocorre que, sendo o mundo um lugar estranho, intangível à experiência imediata e concreta, nada podemos dizer sobre ele, nos alienamos para dar andamento à vida.

O cenário produzido pelas descobertas científicas contribuiu para aniquilar o senso comum, o sentido por meio do qual as pessoas guiavam as suas “sensações estritamente privadas” para se ajustarem ao mundo comum, explica Arendt (2020, p. 351), parafraseando Whitehead: na modernidade, o senso comum bateu em retirada, adquiriu outro significado, o de “uma faculdade interior sem qualquer relação com o mundo”. É a esse processo, aliás, que Arendt (2018a, p. 227) se refere em “A crise na educação”, ao dizer que o “desparecimento do senso comum” é uma das características da crise atual. As pessoas já não deliberam sobre como educar de seus filhos; aceitam o novo modelo de educação tomando por base não as suas próprias percepções acerca do que é certo ou errado, mas aquilo que os especialistas informam ser o mais adequado. Conforme foi assinado no capítulo anterior, o que Arendt chama de *absurdo* – seguir as orientações da educação progressiva – é um dos componentes dessa alienação.

Arendt (2020, p. 317) considera que o primeiro momento da “alienação moderna” coincide com o afastamento dos trabalhadores da “dupla proteção da família e da propriedade”, a qual, até o advento da modernidade, abrigava o “processo vital e as atividades do trabalho” – componentes da *vita ativa*, conforme descrevemos acima, em que se situa o *animal laborans*, o homem que produz solitariamente para preservar a vida biológica, sem usufruir da vida social.

Na Antiguidade Clássica era explícita a demarcação entre o domínio privado, que abrangia o lar e a família, e domínio público, concernente aos negócios da *pólis*, diz Arendt (2020). O primeiro era denominado *zoé*, a vida biológica, comum a homens e

animais, e o segundo, *bios*, a vida política, compreendendo o homem no espaço público.<sup>25</sup> No lar, os assuntos eram pertinentes à economia, à gerência das carências diárias, sendo discutidos por aqueles que compartilhavam o mesmo teto, sem a intervenção de terceiros, sem abertura para a interação entre grupos, pois cada família cuidava de sua própria subsistência. Era nesse domínio que os seres humanos se desenvolviam, e é por isso que a autora se refere a ele como um local de proteção, não só da criança, mas de toda a família, um refúgio contra o mundo público.<sup>26</sup>

A *pólis* não invadia a vida privada dos cidadãos por causa do respeito aos limites de cada propriedade privada, e essa mesma propriedade permitia ao homem a adentrar no domínio dos assuntos mundanos. O chefe da família que não se ocupava com as dificuldades e necessidades da esfera doméstica tornava-se livre para participar das decisões públicas; ter propriedade significava ter as necessidades vitais asseguradas, o que lhe permitia integrar o corpo político da cidade. Quando a riqueza privada se transformou em capital, cuja atribuição consiste unicamente em gerar mais capital, os assuntos da propriedade se equipararam aos do mundo compartilhado. Esse evento, que Arendt (2020) atribui à modernidade, selou a vitória do *animal laborans* sobre o *zoon politikón*, o homem de ação, dando ensejo à impotência política do homem moderno.

Surge, então, um ser apolítico, alheio às ações inerentes ao espaço político, que retorna ao ciclo do trabalho e do consumo com o propósito de atender às necessidades básicas de sobrevivência da espécie. Como atesta Correia (2020, p. XLVIII), essa vitória significou a “recusa em confirmar, por meio da ação, a novidade que cada nascimento representa”, por obra de um ser avesso à política, o “trabalhador- consumidor”. Arendt (2020) explica que, na atividade de fabricação, o *homo faber* acompanhava todo o processo da produção como detentor dos meios e dos fins, mas os objetos construídos na modernidade são destituídos de identidade, o que instituiu um modo de vida que é um mero estar vivo em um ciclo permanente de trabalho e consumo. Ao retornarem à condição de *animal laborans*, as pessoas perderam a possibilidade de estar entre os seus pares e se viram apartadas da ação e do discurso, componentes essenciais da comunidade política.

---

<sup>25</sup> Arendt (2020, p. 46) refere-se ao cenário que fundamentou a “experiência política” em Platão e Aristóteles, no qual a distinção entre os domínios público e privado era perfeitamente estabelecida.

<sup>26</sup> Arendt (2020), considera que a separação entre os domínios público e privado permaneceu na Idade Média, preservando características semelhantes às da Antiguidade no tocante à distinção entre o privado e o público.

Em “A crise na educação”, Arendt (2018a, p. 237) analisa que, na modernidade, a vida doméstica e todas as atividades relacionadas com a privacidade, essa esfera de proteção e preservação, foram subsumidas à esfera pública, expondo as pessoas “à luz do mundo público”, o que resultou na “emancipação dos trabalhadores e das mulheres”. O real motivo desse processo não diz respeito ao valor das pessoas como tais, mas ao papel social que elas passaram então a desempenhar, uma “função necessária no processo vital da sociedade”. Fora do espaço doméstico, imersos no espaço público, todos passaram a ter condições de tomar parte em decisões políticas por meio de atos ou palavras, passaram a ter “direito ao mundo público, isto é, a serem e serem vistos, a falar e serem ouvidos” – uma “verdadeira liberação”, de fato, mas que, como já discutimos anteriormente, ocasionou prejuízo às crianças, cuja maturidade é insuficiente para assumir tais encargos (ARENDR, 2018a, p. 237).

O problema, segundo analisa Arendt (2018a, p. 238) em “A crise na educação”, reside no fato de que, ao abolir a distinção entre o que concerne ao privado e o que pertence à esfera pública, criou-se uma “esfera social na qual o privado é transformado em público e vice-versa”. Nesse momento, a sociedade, não mais o indivíduo, aparece como “sujeito do novo processo vital”, e o pertencimento a uma classe social assume a função outrora desempenhada pela família (ARENDR, 2020, p. 319). A ascensão da sociedade ocasionou a decadência simultânea dos domínios público e privado.

Além disso, a eliminação “da posse privada de uma parte do mundo” e o obscurecimento de um “mundo público comum” deu origem ao fenômeno do “homem de massa desamparado e tão perigoso na formação da mentalidade sem-mundo dos modernos movimentos ideológicos de massas” (ARENDR, 2020, p. 318). Em *Origens do totalitarismo*, obra em que tais movimentos compõem o quadro que viabilizou as experiências totalitárias, Arendt (2019, p. 446) defende que as massas descendem dos fragmentos da “sociedade atomizada” e que o homem de massa não se define pela “brutalidade ou a rudeza”, mas por “seu isolamento e sua falta de relações sociais normais” – traços típicos do homem na modernidade, incapaz de enxergar o outro e de assumir sua responsabilidade pelo mundo.

Arendt (2020, p. 318) argumenta que a “alienação” atinge seu ápice quando a esfera social substitui os antigos pilares de sustentação do homem e de seu vínculo com a natureza – a família e a propriedade – por algo de caráter universal, a Terra. A relação do homem com o mundo se altera, então, drasticamente, pois as pessoas já não podem se tornar verdadeiros cidadãos, com direito a serem vistos e ouvidos, porque os homens

sociais não podem ser “donos coletivos” do mundo, diferentemente do *homo faber*, cuja existência era definida no âmbito da família e da propriedade (ARENDDT, 2020, p. 318).

A esfera social instituiu a vida individual como valor supremo, mas essa vida em nada se assemelha à que existia no passado. Arendt (2020, p. 397) enfatiza que a “inversão entre a vida e o mundo” é o limiar de “todo o desenvolvimento moderno”, ocasionando efeitos danosos à vida humana. A crise política que atingiu a civilização ocidental desde a fundação da modernidade tem por base a impossibilidade de conferir um sentido coletivo para o mundo, inviabilizando a ação – conceito fundamental da *vita activa*, definidor da atividade política, como já vimos neste trabalho – e consolidando a “alienação” que impede as pessoas de assumirem a responsabilidade pelo mundo.

César e Duarte (2010) lembram que esse processo típico da era moderna, segundo Arendt, tem reflexos diretos na educação. À luz dessas análises, entende-se a passagem de “A crise na educação” em que Arendt (2018a) afirma que o problema em pauta vai além de questões pedagógicas – não se trata de saber por que Joãozinho não domina a leitura –, pois diz respeito ao processo que resultou no fim da tradição e no esvaziamento da responsabilidade dos adultos perante o mundo comum e, conseqüentemente, perante as novas gerações que chegam a esse mundo pela natalidade. Para Arendt (2018a, p. 223), não é possível “isolar completamente o elemento universal das circunstâncias específicas em que ele aparece”. O específico relativo à educação só se elucida, portanto, no interior da discussão arendtiana acerca da condição humana no âmbito da crise política que atingiu a modernidade.

\*\*\*

Pode-se dar como elucidada, portanto, a primeira questão levantada pela autora: a crise nas esferas pré-políticas – tanto no âmbito da família quanto no da escola – revela que as relações entre as pessoas e o mundo na modernidade se definem pelo império da esfera social sobre as demais esferas da vida, compondo um cenário em que todos perdem sua privacidade em prol de uma liberdade fictícia, um estado de alienação ante o que é público, o que concerne à ação e ao discurso – em suma, em prejuízo da esfera política. Neste cenário, em que a responsabilidade e a tradição já não existem, é que se pode entender a ausência de responsabilidade na tarefa de preparar as crianças para o mundo.

Assim, podemos dar como encerrada a segunda etapa de nossa prospecção em busca da concepção educacional de Arendt. No entanto, devemos manter coerência com o procedimento dos paleontólogos, que, no decorrer de seu trabalho, encontram alguns artefatos aparentemente insignificantes, mas que não ousam deixar de lado; é preciso, então, continuar vasculhando todos os recantos da área em exame. Duas passagens de “A crise na educação” enquadram-se nessa categoria de quase marginalidade em relação ao tema central, pois as suas formulações trazem pouco ou nenhum acréscimo à argumentação central da autora, mas, por coerência com nossa metáfora, não merecem ser desprezadas.

As duas passagens remetem a antecedentes históricos dos fenômenos em análise. Na primeira, Arendt (2018a, p. 244) escreve algumas frases sobre os antigos, afirmando ser da “essência da atitude romana [...] considerar o passado *qua* passado como um modelo”. Tão sucinta quanto em outros momentos, devido ao formato original do ensaio – uma conferência, vale lembrar –, a autora assume esse caso específico como ilustrativo da “tradição ocidental como um todo”, pois a era cristã não modificou substancialmente as suas características. Esse caráter de universalidade torna o fenômeno relevante para ampliar nosso entendimento do problema educacional da modernidade.

O tema vem à baila diante da constatação dos entraves que se interpõem à superação da crise educacional atual. Na modernidade, diz Arendt (2018a, p. 243), é difícil alcançar “aquele mínimo de conservação e de atitude conservadora sem o qual a educação simplesmente não é possível”, tendo em vista o esvaziamento da tradição e a desvalorização do passado. O educador se vê, então, em uma situação conflitante que não consegue solucionar: é praticamente impossibilitado de exercer o seu ofício, cujo núcleo reside em “servir como mediador entre o velho e o novo”, ao mesmo tempo em que a “sua profissão lhe exige um respeito extraordinário pelo passado” (ARENDR, 2018a, p. 244).

É nesse ponto que Arendt (2018a, p. 245) discorre sobre os romanos, que tinham nos antepassados um exemplo de conduta a ser seguida e concebiam a educação como um meio para tornar os jovens dignos das gerações anteriores: “Companheirismo e autoridade não eram nesse caso senão dois aspectos da mesma substância, e a autoridade do mestre arraigava-se firmemente na autoridade inclusiva do passado enquanto tal”. Associada às análises já desenvolvidas neste capítulo, nas quais vimos Arendt (2020) estabelecer a distinção entre a esfera pública e a esfera privada, a

reflexão sobre os antigos revela por que não conseguimos hoje educar. Em algum momento da história, certamente no alvorecer da modernidade, quando começou a se instituir a esfera social, renunciámos à possibilidade de proteger as crianças e dar a elas um ambiente favorável ao seu desenvolvimento.

A segunda passagem, já citada no presente capítulo, afirma que a falência de autoridade verificada no mundo moderno atingiu seu ápice nos Estados Unidos, o que se explica pelo fato de aquele país ter sido o primeiro a afrontar a autoridade política (ARENDDT, 2018a, p. 241). A referida falência, porém, não está associada ao histórico “desejo revolucionário” dos americanos em construir uma “nova ordem no mundo” (ARENDDT, 2018a, p. 242). Essas afirmações podem ser elucidadas com base na obra *Sobre a revolução* (ARENDDT, 2016), que Duarte (2001) entende ser uma continuação de *A condição humana*.

Schell (2016, p. 15) explica que essa obra discute como os homens identificaram que o cerne da política é a *ação*, conceito arendtiano que advém do reconhecimento da pluralidade humana, por meio do que se efetiva o fazer político. Em ambas as obras, Arendt discute os impasses ocasionados à esfera política pela ascensão da esfera social, defendendo, por fim, que, nos eventos revolucionários, a ação fica descaracterizada no momento em que a preocupação com o bem-estar social e os interesses individuais adentraram a esfera pública.

Arendt (2016) analisa que, ao posicionarem a ação no cerne da atividade humana, as revoluções americana e francesa ocorridas no século XVIII permitiram que certos termos da política – “revolução”, “constituição”, “representação” e “governo” – fossem reinterpretados, oferecendo à filosofia o embasamento teórico necessário para discutir a noção de *liberdade* no mundo moderno. O conceito moderno de *revolução* remete ao problema do início, seu componente essencial, e não a meras mudanças circunstanciais; trata-se de iniciar uma história inteiramente nova, perspectiva até então desconhecida, mas a possibilidade de inaugurar o novo no campo da política só se efetiva quando o ímpeto pela novidade está associado à liberdade, independentemente do desfecho do processo.

Se a revolução se sustentar apenas na defesa dos direitos civis, não será capaz de cumprir o requisito da liberdade, apenas a libertação de governos que se excedem na condução do poder, pois as palavras *liberdade* e *libertação* não são sinônimas (ARENDDT, 2016, p. 61). A revolução francesa fracassou por não se associar à liberdade, atendo-se tão somente à libertação. Organizados como “multidão”, os pobres

foram os seus protagonistas, conduzindo o movimento à “ruína”, diz Arendt (2016, p. 93). A liberdade se submeteu à necessidade; em vez de lutar por liberdade, lutou-se pela “felicidade do povo” (ARENDR, 2016, p. 94).<sup>27</sup> Ruína idêntica é identificada pela autora em revoluções posteriores.<sup>28</sup>

Ao ser invadida pelos pobres, a esfera política se transformou em esfera social, lançando os assuntos próprios do âmbito doméstico no âmbito público. A força dos pobres é sempre sustentada pela urgência em prover a vida biológica, razão pela qual não buscam a liberdade, mas “a vida e a felicidade” (ARENDR, 2016, p. 155). Quando as necessidades de sobrevivência são supridas, os pobres são excluídos da esfera política; ao alcançarem a riqueza, não utilizam seu tempo livre com os problemas comuns, mas com o ócio e o consumo, criando o seu próprio “código de conduta” (ARENDR, 2016, p. 105). Ademais, quando revolução assume a tarefa de resolver problemas sociais, o processo deriva em violência. Pouco afeitos a lutar contra a pobreza e a exploração, os franceses foram movidos pelo ódio à tirania; a libertação da tirania, suposta condição para a liberdade, foi alcançada por alguns, enquanto o restante da população continuou miserável, atestando que aquela causa não representava o interesse geral (ARENDR, 2016).

Arendt analisa que a revolução americana foi diferente, não somente devido à sabedoria dos Pais Fundadores da nação, mas porque o problema da pobreza esteve fora de seus propósitos; sua preocupação não era social, mas política, não voltada à sociedade, mas ao governo. O termo *povo*, para os revolucionários americanos, significava “multiplicidade”, “pluralidade”; acreditavam que a esfera pública devia ser regulada pelo intercâmbio de ideias entre iguais, e ficaria profundamente abalada se a troca de opiniões se limitasse à superficialidade (ARENDR, 2016, p. 132-133). Enquanto a revolução francesa foi movida por “piedade” e “compaixão” ante a miséria do povo, não conduzindo à ação, sua congênere nos Estados Unidos lutou pela liberdade e pela construção de instituições duradouras, exigindo permanente disposição para agir (ARENDR, 2016, p. 134-135).

A relevância das questões sociais persistiu na América, mas não foi motivada pela busca de oportunidades iguais para todos ou pelo dilema do prestígio social. Os

---

<sup>27</sup> Rubiano (2016, p. 216) discorda da avaliação da autora, considerando que a revolução francesa impactou fortemente o cenário político ao buscar uma nova forma de poder e de autoridade.

<sup>28</sup> Arendt (2016) atribui a Marx a responsabilidade pelo afastamento desse propósito original em todos os processos revolucionários posteriores. Schell (2016, p. 17) considera que a recusa em valorizar as reinvenções produzidas pelos pobres na revolução francesa tornou Arendt alvo da “críticas de marxistas e de muitos outros preocupados com a pobreza”.

revolucionários estavam atentos a isso, o que se comprova por sua crença no poder da educação: a instrução não era importante por ser um requisito para a ascensão social, mas porque “o bem-estar do país e o funcionamento de suas instituições políticas dependiam da educação de todos os cidadãos” (ARENDT, 2016, p. 108). As pessoas seriam instruídas segundo as suas condições de vida e seus objetivos particulares, o que significava instituir uma educação voltada à classe trabalhadora e outra voltada aos demais (ARENDT, 2016, p. 108). Em “A crise na educação, Arendt (2018a, p. 242) completa esse raciocínio ao dizer que “durante o período em que a América foi realmente animada por esse espírito revolucionário, jamais sonhou iniciar a nova ordem pela educação, permanecendo, ao contrário, conservadora em matéria de educação”.

As menções ao mundo antigo e ao processo revolucionário americano, aparentemente insignificantes, quase marginais em relação ao núcleo argumentativo de “A crise na educação”, revelam um traço importante do raciocínio da autora acerca da modernidade: o recurso à história lhe permite situar o fenômeno em pauta dentro de uma dimensão mais ampla. A análise dos antigos permite entender que o mundo ocidental era baseado na responsabilidade pelos mais jovens e no apego à tradição e ao passado, características que foram rompidas pelos modernos. O exame do caso americano mostra que essa tradição foi seguida inicialmente na América, até que os ventos da modernidade dominassem também a mentalidade daquele país.

A bem da verdade, Arendt elabora uma versão – uma narrativa, como nos acostumamos hoje a dizer – de fatos históricos à luz do quadro conceitual por ela mesma construído. Seu propósito consiste em mostrar como se instituiu a esfera social e a alienação a ela subsequente, processo que, por sua vez, explica as críticas dirigidas à educação escolar – o progressivismo educacional, em particular – e ao modo como as famílias educam as crianças, assuntos abordados respectivamente no primeiro e neste capítulo do presente trabalho.

#### 4 A CONCEPÇÃO EDUCACIONAL ARENDTIANA

Nos dois capítulos anteriores deste trabalho, foram cumpridas duas importantes etapas da prospecção do ensaio “A crise na educação”, tarefa para a qual o/a leitor/a foi convidado/a a participar. Nessas etapas, elucidamos as críticas de Arendt às práticas educacionais vigentes, tanto no âmbito escolar quanto na esfera das relações entre adultos e crianças. Fiéis à nossa metáfora paleontológica, concluímos, assim, o estágio que os profissionais dessa área assumem como primordial na busca pela peça desejada. Após removerem várias camadas de terra, examinando com o maior cuidado possível cada pedaço do terreno, os paleontólogos têm diante de si um achado a ser cuidadosamente examinado e identificado. Tal como eles, temos agora, finalmente, diante de nós, a possibilidade de apresentar a concepção educacional de Arendt.

E não é demais lembrar, neste momento, o que foi estabelecido na seção introdutória deste trabalho: por *concepção educacional*, entende-se um conjunto de formulações normativas acerca de assuntos relativos às práticas escolares, um rol de propostas concernentes à organização das matérias do currículo e a indicação de diretrizes metodológicas para o bom andamento do ensino. Para se definirem plenamente, esses componentes necessitam de um respaldo filosófico, um rol de ideias bem articuladas que expressem com clareza uma visão sobre o ser humano em sua relação com o mundo que o cerca, sobre as finalidades da educação e sobre o modo como educadores e educandos devem se relacionar no universo da escola e, de modo mais amplo, no universo social.

Perante o que foi discutido nos dois capítulos anteriores, algumas indagações podem surgir. E se a concepção educacional arendtiana não puder ser apresentada nesses termos, de modo tão completo e exaustivo? E se “A crise na educação” nos permitir alcançar tão somente posicionamentos críticos, e não propostas claras e bem fundamentadas filosoficamente? São indagações procedentes, pois neste capítulo iremos nos defrontar com o que já foi dito mais de uma vez neste trabalho, em diferentes circunstâncias: o ensaio de Arendt não foi elaborado para nos dizer o que desejamos ouvir.

Começemos pelo que está imediatamente à vista, o que se encontra literalmente em “A crise na educação”. Até então, nos ativemos às considerações críticas de Arendt, expressas no texto por palavras e frases que, grosseiramente falando, coincidem com

uma negativa, uma recusa – *não deve ser assim* – ante as práticas educacionais vigentes na escola e na família. Passaremos agora a destacar as passagens em que a autora manifesta afirmação, aceitação: *deve ser assim*, ou *deveria ser assim*, em ambas as esferas. Haverá momentos em que será preciso fazer uma inversão, assumindo que uma negativa traz, subentendida, uma afirmativa. Por meio desse procedimento analítico, poderemos, metaforicamente, reconstituir a peça em exame, ou seja, identificar o que Arendt preceitua para a educação, a concepção educacional por ela defendida e que pode ser organizada no formato de um rol de teses.

\* \* \*

A primeira tese que se visualiza em “A crise na educação” pode ser assim formulada: a educação deve ser pautada na autoridade e na tradição. Isso implica a necessidade de organizar formas de educar que valorizem o passado e se responsabilizem por instituir um processo educacional que transmita ao aprendiz o que é o mundo, mundo já existente antes da chegada do novo membro e que ele ainda não conhece. Relacionada a essa tese, temos a ideia de que a infância é “uma etapa temporária, uma preparação para a condição adulta”, como diz Arendt (2018a, p. 233), cabendo à educação protegê-la, bem como proteger o mundo da imaturidade que é própria dessa etapa da vida.

A autoridade da educação é a que se fundamenta no conhecimento do passado, o que só o adulto possui, razão pela qual a tarefa de educar ocupa um lugar estratégico entre o velho e o novo. Para Arendt (2018a, p. 246), a educação deve se voltar “inevitavelmente para o passado”, sendo parte constituinte de sua definição levar a criança a assimilar o legado das gerações anteriores, para que, ao chegar à idade adulta, consiga enfrentar os desafios apresentados pelo mundo, ou seja, ingressar na esfera política. Dentre esses desafios, talvez o mais elevado seja o que Arendt (2020) define em *A condição humana*: combater a alienação ocasionada pela modernidade.

Dessa reflexão, é possível extrair a segunda tese arendtiana, na qual se estabelece a finalidade das práticas educacionais: embora tenha um caráter conservador, a educação deve preparar os aprendizes para transformar o mundo. Criado pelas mãos humanas, o mundo tende a se desgastar e, não fosse pela chegada dos novos, acabaria por sucumbir. Nesse quadro, a educação deve desempenhar um papel transformador. Arendt (2018a, p. 243) afirma que a educação precisa ser conservadora “em benefício

daquilo que é novo e revolucionário em cada criança”. Trata-se de “preservar essa novidade e introduzi-la como algo novo em um mundo velho, que, por mais revolucionário que possa ser em suas ações, é sempre, do ponto de vista da geração seguinte, obsoleto e rente à destruição”. Assim, os educandos, posicionados como espectadores no âmbito pré-político, poderão exercer futuramente, quando ingressarem na esfera política, a ação e o discurso com propósitos revolucionários.

Em Arendt, a educação assume um perfil aparentemente paradoxal: deve ser conservadora, mas também transformadora. Conservadora, no que tange a reverenciar o passado e transmiti-lo aos aprendizes, e transformadora no que diz respeito a utilizar os saberes já consolidados para municiar os recém-chegados com atitudes e conhecimentos capazes de enfrentar o futuro. Para Arendt (2018a, p. 247), é assim que se expressa amor pelo mundo: “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”. Para materializar esse amor, não se deve expulsar as crianças do mundo adulto, criando para elas um espaço de aparente autonomia, nem 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”.

Essa reflexão permite formular a terceira tese arendtiana para a educação: educar é assumir responsabilidade pelo mundo, embora possamos não estar satisfeitos com a sua configuração atual. Essa responsabilidade é pautada no requisito de respeito à tradição e à autoridade, conforme estabelecido na primeira tese, e se traduz em condutas educacionais que envolvem zelar pelo bem-estar da criança e, mais do que isso, como afirma Arendt (2018a, p. 239), propiciar o “livre desenvolvimento de qualidades e talentos pessoais”, criando um ambiente propício tanto para a proteção do recém-chegado quanto para permitir que ele alcance a “fruição em relação ao mundo como ele é”. Podemos concluir, então, que é por meio dessas práticas que se obtém a finalidade prescrita na segunda tese: a transformação do mundo resultará de uma educação que promova as qualidades e os talentos individuais e a fruição do mundo, tal qual ele se encontra.

As teses acima formuladas dizem respeito às esferas pré-políticas em geral, o que inclui a família e a escola. A quarta tese, porém, menciona especificamente os componentes e as práticas concernentes à instituição de ensino: cabe à escola fazer a criança transitar do domínio privado para o domínio público. Por não pertencer

efetivamente a nenhum desses domínios e por representar “em certo sentido o mundo, embora não seja o mundo de fato”, como diz Arendt (2018a, p. 238), a escola deve criar um ambiente diferenciado em que seja possível realizar o que estabelece a terceira tese arendtiana – desenvolver e preparar o indivíduo para transformar o mundo.

Dessa proposição, e ainda tratando de assuntos situados no âmbito escolar, decorre a quinta tese da autora, na qual se estabelece o papel do educador que atua em instituições de ensino, o professor. A definição dos atributos desse profissional decorre das demais teses, relativas à educação e ao educador genericamente definidos, a saber: o professor deve atuar com autoridade, pautado na tradição, assumindo uma conduta conservadora perante o passado; deve proteger a criança e promover o seu desenvolvimento, visando à sua atuação futura como agente transformador do mundo; posicionando-se como responsável pelo mundo, deve fazer da escola um ambiente capaz de propiciar a plena realização das qualidades e dos talentos individuais dos estudantes.

A autoridade do professor advém de sua responsabilidade pelo mundo, de seu conhecimento do passado e dos saberes que compõem a vida adulta, não de um mandato institucional que lhe assegura tal privilégio. O professor deve ter uma conduta autoritária, não no sentido convencional da palavra – aquele que não se pode questionar em absoluto –, mas porque tem compromisso com a continuidade do mundo e atua como um “representante de todos os habitantes adultos” desse mundo, podendo dizer às crianças: “isso é o nosso mundo” (ARENDR, 2018a, p. 239).

O desafio posto a esse profissional assume grandes proporções, pois, segundo Arendt (2018a, p. 243), sua atuação requer “mínimo de conservação e de atitude conservadora sem o qual a educação simplesmente não é possível”; seu ofício exige “um respeito extraordinário ao passado” (ARENDR, 2018a, p. 244); mas o mundo em que ele vive está em crise justamente por não respeitar esses princípios. A esse respeito, Arendt (2018a, p. 239) faz uma consideração taxativa: “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”.

\* \* \*

Seguindo nossa analogia paleontológica, podemos dizer que o trabalho de extração realizado no ensaio “A crise na educação” finalmente revelou a peça tão

ardentemente buscada: as teses acima enunciadas representam a concepção educacional de Arendt!

Quem já realizou operações em sítios paleontológicos conta que esse momento de grande euforia para todos os envolvidos vem sempre acompanhado de sinais de alerta que despertam cautela. Encontrar um fêmur bem conservado, poucos fragmentos de crânio, algumas costelas e dedos parcialmente preservados é motivo de júbilo, mas esses materiais ainda precisam ser submetidos a um criterioso estudo para aferir a sua legitimidade e, conseqüentemente, permitir a sua catalogação. Sejam igualmente cautelosos e vejamos, então, se as teses arendtianas podem ser, de fato, classificadas como uma autêntica concepção educacional.

Como foi indicado anteriormente neste trabalho, entende-se que uma concepção educacional deve conter certos requisitos, os quais podem ser organizados em duas categorias. Na primeira, estão aqueles que dizem respeito ao âmbito estrito da sala de aula e que afetam diretamente o trabalho docente, correspondendo a práticas, currículo e métodos de ensino. São aspectos de natureza concreta que se exprimem em termos técnicos, os quais Arendt admite serem relevantes, mas assume não estarem dentro de sua alçada como filósofa, nem do escopo do ensaio, devendo ser examinados por especialistas da área de educação.

É o que se lê nas seguintes passagens, que merecem ser reproduzidas:

Não discutirei tampouco a questão mais técnica, embora talvez alongo prazo ainda mais importante, de como é possível reformular os currículos de escolas secundárias e elementares de todos os países de modo a prepará-las para as exigências inteiramente novas do mundo de hoje (ARENDR, 2018a, p. 234).

É muito fácil, porém, ensinar sem educar, e pode-se aprender durante o dia todo sem por isso ser educado. Tudo isso são detalhes particulares, contudo, que na verdade devem ser entregues aos especialistas e pedagogos (ARENDR, 2018, p. 247).

Na segunda categoria, estão os requisitos de natureza abstrata – distinção meramente didática, é claro, pois os anteriores também contêm certo nível de abstração. As teses arendtianas parecem atender a esses requisitos, pois afirmam que a relação dos educadores com os educandos deve ser pautada na autoridade e na tradição, qualificativos incorporados nos primeiros, que assumem a responsabilidade pelo mundo por conhecerem o passado, mas não nos segundos. Desenha-se, assim, um cenário conservador para a vida escolar, que não coincide, porém, com as expectativas da vida

em sociedade. A esfera política, para onde os educandos se dirigem, requer uma disposição transformadora que contrarie o estabelecido – caso contrário, o mundo continuará em sua trajetória de alienação. Enquanto a escola é firmada no respeito ao passado, o mundo que receberá os atuais aprendizes exige atitudes revolucionárias, e o fim da educação, portanto, consiste em prepará-los para assumir essa função, sendo a escola uma etapa intermediária de preparação.

Nas teses dessa última categoria, Arendt parece fazer uma retomada nostálgica de práticas educacionais do passado, como foi a experiência romana mencionada em nosso capítulo precedente, pois mantém dos antigos a ideia de que educar consiste em proteger as crianças no interior de um ambiente apartado da vida pública, respeitar as tradições historicamente construídas pela coletividade e ter o mestre como um companheiro dotado de autoridade. Ao mesmo tempo, a autora parece absorver algumas ideias educacionais da modernidade, em particular as que derivam do progressivismo pedagógico, cuja exposição fizemos em nosso primeiro capítulo.

Tais ideias estão contidas na quinta tese arendtiana: a preparação do educando para o mundo contará com a criação de um ambiente escolar que propicie o “livre desenvolvimento” de suas “qualidades e talentos pessoais”, de modo a viabilizar a fruição do mundo, tal qual ele é (ARENDR, 2018a, p. 239). Tendo por base a síntese elaborada por Labaree (2007), vimos naquele capítulo que o progressivismo pedagógico, contrariando a corrente administrativa, foi orientado por ideias semelhantes a estas, com ênfase nos interesses e nas capacidades dos estudantes, dando prioridade ao desenvolvimento da habilidade para tomar iniciativas e atuar de modo cooperativo em atividades de natureza prática. Com essas medidas, os defensores do progressivismo pedagógico pretendiam fazer da escola o simulacro de uma sociedade democrática.

Eis o primeiro sinal de alerta que surge quando nos dispomos a analisar se as teses arendtianas podem, de fato, ser classificadas como uma autêntica concepção educacional. Como é possível reunir, no mesmo conjunto, uma educação de caráter conservador, que põe o mestre como autoridade suprema, e uma educação de caráter democrático, cuja finalidade consiste em desenvolver nos estudantes disposições questionadoras e condutas de cooperação mútua? Outros alertas se somam a este: onde estão os requisitos registrados na primeira categoria – relativos a práticas, currículo e métodos de ensino – e que não se fazem presentes na suposta concepção educacional arendtiana?

Será plausível intuir esses requisitos tomando por base as finalidades educacionais visadas pela autora? Talvez não, porque essas finalidades, aqui qualificadas como *democráticas*, usualmente não se identificam com práticas escolares ditas *conservadoras* – tanto é assim que o progressivismo pedagógico defendia procedimentos de ensino conflitantes com a educação praticada no início do século XX, caracterizada genericamente como *ensino tradicional*. É possível, então, delinear tais orientações tomando por base o conservadorismo? Também não, ao que parece, pois uma educação com tais características não se alinha com a proposta de formar pessoas capazes de transformar o mundo.

Diante desses impasses, esta investigação poderia ser encerrada, concluindo-se que as teses educacionais arendtianas não alcançam o limiar de consistência necessário para serem qualificadas como uma proposição pedagógica; seu potencial crítico permaneceria atual e válido, mas não a ponto de servir de guia para transformar a educação vigente mediante soluções inovadoras.

Os paleontólogos também se deparam com problemas similares a esse. Quando não conseguem concatenar o fêmur com os pedaços de crânio e de outras partes da peça encontrada, muitos pensam em abandonar o sítio de trabalho, mas não o fazem porque essa atitude impediria o avanço da ciência. Dispõem-se, portanto, a testar todas as hipóteses passíveis de elucidar o achado, recorrendo a métodos que viabilizem o aproveitamento dos materiais, de modo a torná-los passíveis de catalogação. Um desses métodos é a adoção de referenciais que tenham alguma similaridade com as peças encontradas – um objeto encontrado no mesmo sítio, com datação idêntica, por exemplo –, o que implica certo esforço imaginativo de interpretação dos fragmentos, com resultados que, evidentemente, poderão ser contestados no futuro.

Por analogia, façamos o mesmo com as teses arendtianas, cientes de que nossas reflexões estarão sujeitas a contestação. Tomaremos duas hipóteses, cada qual sustentada por determinados referenciais teóricos, e tentaremos realçar os pontos obscuros das ideias de Arendt, preencher suas lacunas, ampliar e colorir certas ideias, motivados pela expectativa de encontrar nelas alguma contribuição à pedagogia retórica. Os referenciais da primeira hipótese discorrem sobre o que é uma concepção educacional conservadora, com especial atenção para o requisito que constitui o seu núcleo, o currículo, cuja primazia determina as práticas e os métodos de ensino sob essa abordagem. Os referenciais da segunda hipótese, que é bem mais ampla, discutem a função das matérias escolares, a relevância da autoridade docente e a ideia de tornar a

escola um espaço democrático, sendo representados pelas teses educacionais de John Dewey.

Essa última escolha pode gerar certa perplexidade, devido às críticas feitas por Arendt ao progressivismo pedagógico, corrente educacional historicamente associada a Dewey, mas é preciso lembrar que não há em “A crise na educação” nenhuma crítica explícita a esse pensador pragmatista.<sup>29</sup> Conforme foi registrado no primeiro capítulo deste trabalho, o que há são ressalvas à noção de aprendizagem defendida pelo Pragmatismo, sustentadas em uma caracterização geral dessa corrente filosófica, sem identificar os teóricos que a sustentam. E, como foi dito então, a autora sequer avança na análise do tema: “qualquer seja a validade da fórmula pragmática”, diz Arendt (2018a, p. 233), o problema reside em sua aplicação à educação, ou seja, à contribuição que essa fórmula oferece para a absolutização da infância.

\* \* \*

Os referenciais teóricos para explorar a primeira hipótese, relativa a concepções educacionais conservadoras, concentram suas discussões em torno do currículo, componente que se considera responsável por definir todas as práticas e condutas pedagógicas que tipificam determinada concepção pedagógica. Como diz Sacristán(2000, p. 14), o delineamento dos componentes curriculares revela os “comportamentos didáticos, políticos, administrativos e econômicos”, bem como os “pressupostos, teorias, crenças e valores” que orientam a educação. As decisões acerca de como deve ser o currículo têm evidente conotação política, pois, em última instância, estabelecem a relação da escola com a vida em sociedade.

Moreira e Tadeu (2013a) explicam que os teóricos defensores de um currículo dito *tradicional* empenham-se na organização dos conteúdos escolares em matérias que se apresentam como politicamente neutras e pautadas na cientificidade. Essa orientação racionalizadora surgiu nos Estados Unidos na década de 1920 em resposta ao processo de desenvolvimento industrial e à grande onda de imigração que se verificava no país, o que tornava urgente a escolarização em massa da população, impunha sérios desafios às práticas administrativas escolares e exigia a padronização do que se devia ensinar (MOREIRA; TADEU, 2013a; SILVA, 2005). Sacristán (2000, p. 37) avalia que esse empenho impulsionou uma “preocupação utilitarista” cujo objetivo consistia em

---

<sup>29</sup> Esta afirmação se aplica às demais obras da autora consultadas para a realização deste trabalho.

aperfeiçoar as práticas docentes com o intuito de obter o máximo de eficiência possível, mas os desenvolvimentos teóricos subsequentes não contribuíram para obter a melhoria efetiva da educação.

Essa orientação caracteriza o que os estudiosos agrupam genericamente sob a denominação de *teorias tradicionais do currículo*, organizadas em torno dos componentes “ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência e objetivos”, com forte apelo à manutenção do poder estabelecido (SILVA, 2005, p. 17). Nessa ordenação, as matérias escolares se inscrevem no interior de um “território de disputa de concepções conservadoras, burocratizantes e controladoras”, levando a discussão para longe das demandas sociais (ARROYO, 2013, p. 33-37).

A visão tradicionalista descende das propostas articuladas por Franklin Bobbitt no livro *The curriculum*, publicado em 1918, quando os Estados Unidos viviam um momento conturbado de sua história, com vários grupos de intelectuais e políticos buscando a melhor maneira de conduzir a educação das massas para atender aos seus objetivos (SILVA, 2005, p. 22). Nessa obra, o currículo é concebido de modo a padronizar os resultados educacionais por meio de processos rigorosamente estabelecidos: “objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados” (SILVA, 2005, p. 12). O caráter conservador se evidencia na ideia de padronização das práticas curriculares em sintonia com os métodos adotados nas indústrias, onde não há espaço para a livre iniciativa da grande maioria dos envolvidos.

Arroyo (2013, p. 31) analisa que essa abordagem conservadora e controladora, inteiramente pautada na mensuração das condutas de professores e alunos, não leva em conta as experiências e a criatividade dos educandos, visto que os “currículos por competências ou por avaliações” se efetivam por intermédio de um material didático “conteudista” e “praticista” que limita – se não impede totalmente – qualquer possibilidade de conduta criativa.

Silva (2005) lembra que outras concepções surgiram no mesmo período histórico, como a de Dewey, que, como será visto logo mais, lançou em 1902 “*The child and the curriculum*”, situando o programa de ensino no âmbito de uma discussão mais ampla acerca da democracia. A visão tradicionalista, no entanto, tornou-se dominante durante o século XX, inicialmente associada à vertente que, no primeiro capítulo deste trabalho, denominamos *progressivismo administrativo*.

Silva (2005) reúne as grandes questões que essa abordagem busca responder. Quais objetivos educacionais a escola quer alcançar? Quais experiências educacionais podem ser mobilizadas para alcançar tais objetivos? Como sistematizar de forma eficiente as experiências educacionais? Como verificar se os objetivos formulados estão sendo alcançados? Para todas essas indagações, que são essenciais para o bom funcionamento da educação, qualquer que seja a vertente teórica adotada, a visão tradicionalista oferece respostas precisas para conduzir as atividades educacionais: trata-se de organizar o currículo e, em consonância com as suas diretrizes, articular os demais componentes da escolarização de modo a que se possa medir os resultados sem nenhuma sombra de dúvida.

Credita-se o sucesso dessa abordagem ao fato de a sua implementação propiciar um meticuloso mapeamento e um ostensivo manejo das habilidades supostamente necessárias para atingir as metas almejadas pelos administradores escolares, contando com uma organização rígida e uma forma de aprendizagem que impede desvios do estabelecido. As ideias de Bobbitt avançaram por meio de Ralph Tyler, cujo modelo foi dominante na educação estadunidense e em outros países, inclusive no Brasil, até a década de 1980, como informa Silva (2005).

A corrente tecnocrática do currículo defendida por Bobbitt e Tyler – como também, aliás, outras correntes pedagógicas daquela época – surgiu em oposição ao currículo clássico e humanista que esteve presente na educação desde a institucionalização da escola, considerado por demais abstrato, livresco, enciclopédico, incapaz de enfrentar as demandas do mundo moderno.<sup>30</sup> Desde o final do século passado, no entanto, vêm se avolumando objeções às soluções encontradas pelos tradicionalistas, dando origem a duas vertentes de análise, as teorias críticas e as teorias pós-críticas.

Em que pesem as diferenças entre essas visões críticas, o que as une é a rejeição ao modelo tradicionalista, seja por considerá-lo tendencioso na associação entre conhecimento e poder, favorecendo os estudantes das classes socialmente privilegiadas e contribuindo, assim, para a manutenção das desigualdades sociais no que tange ao acesso aos bens culturais; seja por impossibilitar mudanças nos processos educativos, tornando o ensino inflexível e dogmático; seja, por não valorizar a individualidade de

---

<sup>30</sup> Pautado nas artes liberais da Antiguidade Clássica, o currículo medieval e renascentista era centrado no *trivium*, que reunia a gramática, a retórica e a dialética, e no *quadrivium*, que agrupava a astronomia, a geometria, a música e a aritmética (SILVA, 2005).

alunos e professores, que são convertidos a meros ingredientes sem poder de decisão; seja, ainda, por se pautar em uma cultura exclusivista que seleciona certas temáticas em detrimento de outras que são de fundamental importância na atualidade.<sup>31</sup>

No que diz respeito à reflexão aqui desenvolvida, interessa notar que as proposições educacionais tradicionalistas contrariam frontalmente o que foi acima identificado como um dos componentes da expectativa de Arendt para a educação: que as escolas formem pessoas com disposições transformadoras, capazes de assumir posicionamentos revolucionários, para que o mundo não persista na trajetória alienante que vem seguindo. A adoção de um currículo em moldes tecnicistas, acompanhado de todas as implicações pedagógicas que o caracterizam, não parece coerente com o que Arendt chama de *educação conservadora*.

Nossa primeira hipótese, portanto, parece inadequada para integrar a concepção educacional arendtiana. Arendt não pretendia fazer o ensino regredir a práticas coercitivas que subordinam todos – professores, alunos e gestores – aos ditames de uma ordem administrativa e política autoritária que não visa à formação de seres humanos com autonomia para o mundo público. É possível interpretar que, se a autora tivesse se empenhado em desenhar todos os contornos de sua concepção, fazendo um estudo em profundidade no campo da pedagogia, concluiria que a organização tradicional do currículo não se mostra condizente com os fins que almejava para a educação.

\* \* \*

Passemos, agora, à análise da segunda hipótese, cujo referencial teórico é Dewey, filósofo que, no primeiro capítulo deste trabalho, foi mencionado por sua associação com o progressivismo educacional, mais precisamente com uma das correntes desse movimento, o progressivismo pedagógico, em oposição à corrente administrativa. De fato, como foi mencionado, Dewey desempenhou papel relevante na história dessa corrente por ter fundado e dirigido o Laboratory School e pelas várias obras sobre educação que escreveu nos anos seguintes, muitas delas fomentadas pelas experiências que organizou em Chicago.

A primeira etapa da investigação dessa hipótese, portanto, deve nos levar a entender como o filósofo se posicionou perante o avanço da educação progressiva nas

---

<sup>31</sup> Para uma visão mais abrangente dos fundamentos das teorias críticas e pós-críticas, dos pensadores que as defendem e das propostas que apresentam, ver Moreira e Tadeu (2013a, 2013b) e Silva (2005).

primeiras décadas do século XX. No livro *Experiência e educação*, publicado em 1938, Dewey (2010a, p. XVI-XVII) registra análises que diferenciam as suas propostas tanto das formas tradicionalistas de ensino quanto dos mais exacerbados defensores das inovações pedagógicas, sugerindo que se pense

[...] em termos de Educação e não de qualquer „ismo“, mesmo que seja „progressivismo“. Isto porque [...] todo movimento cujo pensamento e ação se conduzem em termos de qualquer „ismo“ vê-se de tal modo arrastado a reagir contra outros „ismos“, que acaba, sem sentir, por eles controlado.

Esse livro revela uma característica marcante do pensamento deweyano, a qual se apresenta em praticamente todos os seus textos: sua oposição a todas as formas de dualismos e dogmatismos (CUNHA, 2018b; PIMENTA, 2018). O homem, diz Dewey (2010a, p. 3),

[...] gosta de pensar em termos de oposições extremadas, de polos opostos. Costuma formular suas crenças em termos de “um ou outro”, “isto ou aquilo”, entre os quais não reconhece possibilidades intermediárias. [...] A filosofia da educação não faz exceção a essa regra. A história da teoria da educação está marcada pela oposição entre a ideia de que educação é desenvolvimento de dentro para fora e a de que é formação de fora para dentro; a de que se baseia nos dotes naturais e a de que é um processo de vencer as inclinações naturais e substituí-las por hábitos adquiridos sob pressão externa.

As teorias que veem a educação como um processo comandado de fora para dentro são as que compactuam com o currículo tradicional; as que concebem a educação como um desenvolvimento que atua de dentro para fora, tal como o progressivismo pedagógico, valorizam a liberdade da criança em detrimento das ordenações formais do ensino.

Entre tais posições extremadas, aparentemente inconciliáveis, Dewey prefere conferir novos significados aos termos em conflito, como se evidencia no tratamento que oferece ao tema da *autoridade* – tema caro a Arendt, aliás, como já foi dito neste trabalho –, em torno do qual se divide o terreno entre os dois polos. Os progressivistas pedagógicos rejeitam em absoluto a autoridade, caracterizada como fator de imposição que retira do educando a liberdade necessária para o afloramento de sua espontaneidade e para o desenvolvimento de sua capacidade de autodireção.

Dewey (2010a, p. 23), no entanto, não se identifica com essa abordagem:

Quando o controle externo é rejeitado, o problema passa a ser descobrir os fatores de controle que são inerentes à experiência. Quando a autoridade externa é rejeitada, não significa que toda autoridade deva ser rejeitada, mas sim que é necessário buscar uma forma mais efetiva de autoridade. O fato de que a educação tradicional impunha aos mais jovens os conhecimentos, os métodos e as regras de conduta dos adultos não significa, a não ser com base na filosofia dos extremos de “isto ou aquilo”, que o conhecimento e as habilidades dos adultos não tenham valor diretivo para as experiências dos mais novos.

Para o autor, portanto, não se trata de simplesmente rejeitar toda e qualquer forma de autoridade, mas de estabelecer uma relação com o educando que permita ao professor assumir o comando do processo, sem que isto implique adotar condutas impositivas. A solução para sair do dilema “isto-ou-aquilo” não é fácil certamente, mas Dewey (2010a, p. 23) acredita que

[...] basear a educação na experiência pessoal pode significar contatos mais numerosos e mais íntimos entre adultos e pessoas mais jovens do que jamais existiu na escola tradicional e, conseqüentemente, mais e não menos orientação interpessoal.

Nota-se que o autor não desmerece a autoridade, em si mesma, as normas de conduta e o saber advindos do adulto, mas sim a autoridade que se situa em um polo cujo oposto é a total ausência de autoridade. Na relação entre adultos e crianças, como entre professores e alunos, o que Dewey critica é o dualismo entre haver e não haver autoridade, o tipo de raciocínio que só enxerga isto ou aquilo.

Como alternativa, sugere, então, que a noção de *autoridade* receba um tratamento diferente do usual: só uma fonte mais efetiva de autoridade é capaz de viabilizar o estreitamento dos laços entre os mais velhos e os mais novos, com o propósito de permitir que o saber dos primeiros dirija a experiência dos segundos. O pilar dessa nova forma de autoridade é o compartilhamento de objetivos entre o educador e o educando. Como destacam Pagni (2018) e Cunha e Sbrana (2019), Dewey considera que o propósito maior do educador é propiciar o crescimento contínuo do educando, devendo, portanto, atuar sempre em busca de equilibrar os desejos pessoais com a necessidade de instituir regras de convivência.

As fontes consultadas para a realização deste trabalho não informam se Arendt teve a oportunidade de conhecer o livro *Experiência e educação* – publicado vinte anos

antes de “A crise na educação” –, mas as formulações nele contidas contribuem para colorir a tese arendtiana que pleiteia uma educação pautada na autoridade do professor. Se tivesse lido Dewey, talvez Arendt fizesse considerações mais específicas, de maior abrangência pedagógica, sobre o tema, dizendo tratar-se de uma autoridade que significa respeito à tradição incorporada no saber do mais velho, que se assume como responsável por este mundo, e que isto se traduz, segundo as palavras de Dewey, na proposição de uma pedagogia em que o professor orienta a experiência do aluno por meio da cooperação que se estabelece entre ambos.

Arendt provavelmente concordaria com as teorizações educacionais de Dewey quanto ao uso da autoridade, que não deve ser um meio para tolher a liberdade e a espontaneidade da criança, como também não deve ser um recurso para manter as crianças afastadas do adulto, criando um mundo artificial para elas, sob a égide de uma suposta igualdade entre os mais velhos e os mais novos. Segundo a concepção deweyana, o grupo de crianças não deve agir independentemente do professor, inventando suas próprias regras; a autoridade adulta deverá sempre conduzir as experiências infantis, que são, por força da imaturidade, dispersas e fugazes, incondizentes com o propósito de educar. Só assim é possível romper com as amarras impostas pelo currículo tradicional e, ao mesmo tempo, não cair nos equívocos do extremismo progressivista, para que se possa desenvolver um processo educativo capaz de formar o indivíduo para atuar no espaço público – tese que iria ao encontro das formulações de Arendt.

\* \* \*

Cumprida a primeira etapa da investigação dessa hipótese, passemos à segunda, examinando como Dewey concebe a organização do processo educativo condizente com sua noção de autoridade, a começar pelo currículo. A rejeição de Dewey aos dualismos se evidencia também na abordagem desse tema, como se pode ler em “A criança e o programa escolar” (DEWEY, 1967) – título dado no Brasil a “The child and the curriculum”, de 1902, mencionado acima.

Elaborado com base nas experiências da Laboratory School, conforme já foi registrado neste trabalho, esse ensaio trata da oposição entre a criança, com seu modo peculiar de pensar e agir, e o modo como a escola preconiza a função das matérias escolares. A divisão entre as correntes pedagógicas analisada mais tarde no livro de

1938 já aparece no texto de 1902, mostrando que, sob o modelo tradicional de ensino, pratica-se uma organização de conteúdos baseada na lógica do pensamento adulto, a qual, obviamente, não coincide com a das crianças. Consequentemente, tudo o que se ministra aos pequenos fica alojado em um campo abstrato, sem conexão com a experiência infantil, caindo no vazio e tornando a educação ineficaz. As iniciativas surgidas em reação a essa abordagem se posicionaram no extremo oposto, desprezando o currículo em prol da criança.

De um lado, há correntes que, pautadas na ideia de que o desenvolvimento ocorre de fora para dentro, enfatizam as matérias do currículo em detrimento da experiência do aprendiz, priorizando os termos “direção e controle” e articulando os conteúdos de modo a introduzir as crianças em um mundo de “verdades gerais e eternas” (DEWEY, 1967, p. 46). Assim,

[...] a matéria, ou disciplina de estudo, é o fim da instrução, o que determina o método. A criança é simplesmente o indivíduo cujo amadurecimento a escola vai realizar; cuja superficialidade vai ser aprofundada; e cuja estreita experiência vai ser alargada. O papel do aluno é receber e aceitar. Ele o cumprirá bem, quando for dócil e submisso (DEWEY, 1967, p. 46).

De outro lado, assumindo que o desenvolvimento acontece de dentro para fora, tem-se a corrente em que, segundo Dewey (1967, p. 46-47), o educando é a referência central do processo de construção do conhecimento, no qual os termos privilegiados são “liberdade e iniciativa”. Nessa abordagem, o ensino não é um processo por meio do qual se impõe determinado assunto à criança, considerando que aprender requer um “processo ativo de assimilação orgânica, iniciado internamente”; a “matéria em estudo nada mais é do que o alimento espiritual” (DEWEY, 1967, p. 46).

O posicionamento de Dewey perante essas duas correntes é o mesmo que se explicita posteriormente em *Experiência e educação* (DEWEY, 2010a), contrariando a polarização historicamente estabelecida entre o ensino baseado no currículo e o ensino centrado na criança – o modelo tradicional, de um lado, e as inovações propostas pela vertente pedagógica da educação progressiva. Para Dewey (2010a, p. 89), nenhuma dessas fórmulas, sejam “velhas ou novas”, é capaz de propiciar o desenvolvimento da “capacidade de discriminação crítica e habilidade de raciocinar” – objetivo precípua da concepção educacional deweyana. Como afirmam Cunha e Mercau (2021), Dewey propõe que o trabalho escolar promova a continuidade do processo de aprendizagem,

que não se esgota na sala de aula. Os conteúdos ministrados devem produzir a associação entre agir e pensar, que é o caminho da reflexão (LORIERI, 2018; CUNHA, 2018b).

A escola baseada no currículo estabelece que “a matéria ou conteúdo da educação consiste em um conjunto de informação e de habilidade elaboradas no passado, sendo, portanto, a principal tarefa da educação transmiti-las às novas gerações”; a aprendizagem se dá por meio “de formas preestabelecidas de habilidades que constituem o material de instrução”; os alunos recebem com “docilidade, receptividade e obediência” os conteúdos que lhes são oferecidos; os livros são os “representantes do conhecimento e da sabedoria do passado”; o professor é um mero instrumento para colocar os educandos em contato com o material de estudo (DEWEY, 2010a, p. 20). A escola progressiva, por sua vez, com sua ênfase em atividades livres, seu desprezo pela disciplina e sua absolutização do valor da experiência do aluno, que avança “em oposição à aprendizagem através de textos”, retira do professor a responsabilidade pela educação (DEWEY, 2010a, p. 22).

Na análise desse tema, portanto, a crítica de Dewey ao progressivismo, que defende abandonar as matérias escolares em prol da liberdade das crianças, é praticamente a mesma que Arendt (2018a, p. 231) elabora, anos mais tarde, em “A crise na educação”: a Pedagogia “transformou-se em uma ciência do ensino em geral a ponto de se emancipar inteiramente da matéria efetiva a ser ensinada”, fenômeno que ocasionou o “negligenciamento extremamente grave da formação dos professores” em suas áreas específicas de conhecimento.

A crítica de Arendt não resulta em uma proposta sobre como deveria ser o currículo e, conforme procuramos mostrar acima, a organização tradicional das matérias não é a mais adequada para efetivar as finalidades educacionais por ela almejadas. Por ser um pensador da educação, Dewey oferece uma resposta ao problema, tendo por fundamento o seu conceito de *experiência*, cuja definição revela a presença imprescindível do professor e o valor do ambiente em que se processa a aprendizagem.

Nos livros *Como pensamos* (DEWEY, 1959) e *Democracia e Educação* (DEWEY, 1979), publicados respectivamente em 1910 e 1916, o filósofo amplia e elabora com maior precisão teórica as reflexões decorrentes da Laboratory School, em continuidade a seus textos anteriores, sempre no intuito de afastar o dualismo entre o método de ensino e as matérias escolares. Nessas obras – como em outras de sua autoria –, Dewey elabora também o conceito de *experiência*, componente central de sua

filosofia e peça chave de sua proposta curricular, sempre adequando a linguagem ao tema em pauta, mas mantendo seus termos essenciais.

Na concepção filosófica deweyana, uma experiência “encerra em si um elemento ativo e outro passivo, especialmente combinados”. Por isso, a “simples atividade não constitui experiência”; a experiência é, “primariamente, uma ação ativo-passiva: não é, primariamente, cognitiva” (DEWEY, 1979, p. 153). Uma experiência envolve fatores relativos ao ambiente em que se situa o indivíduo e, também, os seus traços pessoais peculiares, razão pela qual Dewey (2010a, p. 42-43) utiliza a palavra “situação” para se referir ao intercâmbio que se estabelece entre “condições objetivas” e “condições internas”. Uma experiência é sempre situacional, ou seja, dependente tanto do que impressiona externamente a pessoa quanto do que ela traz consigo em determinada circunstância – suas experiências anteriores.

Como os indivíduos vivem em um mundo que oferece diversas situações, diversas são também as experiências, mas o valor de uma experiência genuína, verdadeiramente educativa, é conferido pela conexão que estabelece com outras experiências. Os termos “continuidade” e “interação” definem o potencial de uma experiência para enriquecer a percepção que o indivíduo tem do mundo (DEWEY, 2010a, p. 45). Dewey (2010a, p. 35) descreve que toda ação realizada ou sofrida no transcorrer de uma experiência “modifica quem a pratica e quem a sofre, ao mesmo tempo em que essa modificação afeta [...] a quantidade das experiências subsequentes, pois, ao ser modificada pelas experiências anteriores, de algum modo, será outra pessoa que passará pelas novas experiências”.

Uma experiência autêntica envolve “[...] formação de atitudes emocionais e intelectuais; envolve nossas sensibilidades básicas e nossos modos de receber e responder a todas as condições com as quais nos deparamos na vida” (DEWEY, 2010a, p. 35). Uma “experiência *singular*” ocorre quando “o material vivenciado faz o percurso até sua consecução”, quando ela é “integrada e demarcada no fluxo geral da experiência proveniente de outras experiências”; e quando o seu encerramento constitui uma “consumação”, não o simples cessar da ação, carregando consigo um “caráter individualizador e sua autossuficiência” (DEWEY, 2010b, p. 109-110).<sup>32</sup>

É por isso que, para Dewey (1967, p. 82), as matérias de estudo não podem ser selecionadas de maneira “aleatória e acidental”. É preciso que os conteúdos escolares se relacionem com as experiências anteriores do educando, que são pontos de partida para

---

<sup>32</sup> Sobre esses temas, ver Teixeira (1967) e Cunha (2018b).

novas experiências que irão propiciar o desenvolvimento “progressivo do que já foi experimentado”, de modo a aprofundar o conhecimento sobre o material organizado pelo professor (DEWEY, 2010a, p. 76). É assim que se realiza a cooperação entre quem ensina e quem aprende: a experiência do adulto, que é quem conhece o passado, no dizer de Arendt, opera como um guia para as experiências atuais e pretéritas da criança.

Diferentemente do que se encontra em visões extremadas do progressivismo pedagógico, Dewey não pretende liberar o aprendiz para impor arbitrariamente os seus próprios desejos, pois esses desejos, derivados da imaturidade própria da infância, não sustentam nenhum projeto educativo. Dewey (1967, p. 53) afirma que “o verdadeiro desenvolvimento é um desenvolvimento *da* experiência, *pela* experiência”, mas lembra que

[...] isso será impossível, se não providenciarmos um *meio educativo* que permita o funcionamento dos interesses e forças que forem selecionados como mais úteis. Esses interesses e essas forças, ou capacidades, devem entrar em operação, o que dependerá essencialmente dos estímulos que os envolvam e do material sobre o qual se exercitem.

O problema central da educação, portanto, diz respeito a como direcionar a experiência do imaturo, fazendo a “seleção de estímulos adequados aos instintos e impulsos que desejamos desenvolver” (DEWEY, 1967, p. 53). Nessa proposta, o professor assume posição fundamental; é dele a responsabilidade por conduzir o trabalho de – na linguagem de Arendt – apresentar o mundo à criança. Essa responsabilidade implica conhecer a experiência do aluno e, por seu intermédio, organizar o ambiente escolar e articular as matérias de ensino com o propósito de alcançar as finalidades da educação.

A pedagogia deweyana adota, sim, o pressuposto de que só conhecemos o que fazemos – pressuposto que Arendt acertadamente associa ao Pragmatismo, como foi mencionado anteriormente neste trabalho. Mas, como observa Teixeira (1967, p. 39), o *fazer*, em Dewey, não se confunde com a atribuição de qualidade positiva a tudo o que a criança faz, um *laissez-faire* praticista que conta exclusivamente com a “atividade espontânea da criança”; são incumbências exclusivas do professor “orientar, guiar e estimular a atividade através dos caminhos conquistados pelo saber e experiência do adulto”.

*Só se aprende o que se pratica [...]; Mas não basta praticar [...]; Aprende-se por associação [...]; Não se aprende nunca uma coisa só [...]; Toda a aprendizagem deve ser integrada à vida, isto é, adquirida em uma experiência real de vida [...]* (TEIXEIRA, 1967, p. 33-36).

Para fazer da aprendizagem uma experiência real de vida, o professor deve ter sensibilidade para identificar o momento propício para “problematizar o conhecimento” e incitar os educandos a condutas criativas; dever dominar técnicas que lhe permitam “improvisar e criar práticas que respondam ao inesperado”, de modo a levar os aprendizes a pensar reflexivamente e a estabelecer “consensos para resolver problemas cuja resposta não seja óbvia e imediata” (SBRANA; CUNHA, 2019, p. 51). Só uma formação profissional sólida qualifica o professor a selecionar as atividades que irão constituir seu programa de ensino – requisito que, como bem observa Teixeira (1967), aplica-se tanto às novas correntes educacionais quanto à escola tradicional.

Em consonância com o seu posicionamento antidualista e antidogmático, Dewey afasta o professor de procedimentos mecanizados e de condutas desprovidas de suporte teórico. Dewey (1979, p. 187) compara o trabalho docente ao exercício de uma arte, entendendo a arte não como conjunto de ações aleatórias, mas como “ação inteligentemente dirigida por objetivos”. Contudo, a atividade “de nenhuma das belas-artes é coisa obtida num improviso ou pela inspiração. É essencial o estudo das operações e dos resultados daqueles que no passado foram bem sucedidos”.

O apreço da pedagogia deweyana ao passado é o mesmo que se observa nas teses de Arendt sobre o trabalho do professor, vistas neste capítulo. Segundo Dewey (1979, p. 199), o mestre não pode desprezar os conteúdos das matérias escolares, que representam o passado e os progressos da humanidade, “os fatos observados, recordados, lidos, discutidos, e as ideias sugeridas no desenvolver-se de uma situação que tenha um objetivo”. Para ampliar as experiências dos educandos, os preparandopara a vida em sociedade, “o professor deve estar familiarizadíssimo com a matéria”, sem desconsiderar a “atitude mental” e as “reações do discípulo” (DEWEY, 1979, p. 202); deve conhecer “tanto a matéria como as necessidades e capacidades características do estudante” (DEWEY, 1979, p. 203). Nas palavras de Arendt (2018a, p. 231), isto significa colocar o mestre “um passo à frente” daqueles que devem ser educados.

Arendt não elaborou um método de ensino porque não era este o seu objetivo, mas Dewey o fez, tendo por pressuposto uma concepção de currículo fundamentada em seu conceito de *experiência*. Na pedagogia deweyana, as matérias de ensino não são descartadas, mas se organizam em função do desenvolvimento da capacidade de pensar reflexivamente, em consonância com o planejamento feito pelo professor. Dewey (1979, p. 153) critica as escolas que submetem os educandos à condição de “espíritos que absorvem os conhecimentos pela energia direta da inteligência”. Contrariamente a essa abordagem, propõe que “pensar é o método de se aprender inteligentemente”, porque “o ato de pensar é por si mesmo um método, o método da experiência inteligente em seu curso” (DEWEY, 1979, p. 167-168).

O método denominado *pensamento reflexivo* não concebe o aluno como um espírito vazio a absorver passivamente a inteligência do professor, mas o coloca em ação diante de um problema, uma situação indeterminada que requer solução. Pensamos de maneira reflexiva quando fazemos uma análise cuidadosa dos fatores que estão envolvidos em determinada circunstância problemática; na escola, o aluno deve fazer “*um ativo, prolongado e cuidadoso exame de toda crença ou espécie hipotética de conhecimento, exame efetuado à luz dos argumentos que o apoiam e das conclusões a que chega*” (DEWEY, 1959, p. 18).

O ensino, então, é configurado como:

(1) um estado de dúvida, hesitação, perplexidade, dificuldade mental, o qual origina o ato de pensar; e (2) um ato de pesquisa, procura, inquirição, para encontrar material que resolva a dúvida, assente e esclareça a perplexidade (DEWEY, 1959, p. 22).

Pensamos de modo reflexivo quando realizamos um exame atento dos aspectos envolvidos em dada situação, com o intuito de chegar a uma conclusão sobre o problema apresentado; levantamos e testamos hipóteses para saber qual delas é a mais adequada ao objetivo. Quando temos uma resposta, “damos a isso o nome de *conhecimento*” (CUNHA, 2018b, p. 27). Mesmo seguindo todos os passos do processo investigativo, o que temos ao final é apenas uma “solução provisória”, pois as situações problemáticas que surgirão no futuro não terão sempre a mesma configuração, exigindo que se inicie novo processo reflexivo.

Os problemas a serem apresentados pelo mestre como desafios aos estudantes não são, porém, de qualquer natureza, nem ditados pelos interesses fluidos da infância. São problemas relativos ao que se quer ensinar – relativos ao currículo, digamos assim – e quem faz a escolha dos problemas legítimos é o professor, aquele que conhece o passado, como diz Arendt, e sabe o que tem valor para a educação dos imaturos. Encontrar situações reais de experiência em que se evidencie um problema relevante é o primeiro passo do método deweyano, e esta incumbência orienta todo o planejamento do trabalho pedagógico: “Dar problemas, formular questões, marcar tarefas, aumentar progressivamente as dificuldades” etc. (DEWEY, 1979, p. 169). Só o professor, com seu respeito à tradição, pode proporcionar ao aluno situações de “perplexidade, desafiando-o a tal ponto que a crença se faz incerteza”, podendo se tornar um problema verdadeiro (DEWEY, 1959, p. 22).

Com a cooperação do mestre, o aluno vai em busca de respostas ao problema, utilizando diversas fontes: “a memória, a observação, a leitura, a comunicação com outras pessoas” (DEWEY, 1979, p. 172). Em seguida, faz um levantamento de “sugestões, inferências, interpretações”, analisando as ideias que lhe ocorrerem (DEWEY, 1979, p. 174). Tais ideias são assumidas como hipóteses, não como ponto final do processo, servindo “para guiar e organizar observações, recordações e experimentações ulteriores” (DEWEY, 1979, p. 176). Em suma, o método pedagógico deweyano sugere uma investigação ativa, na qual se alinham “o problema, a coleta e a análise de *dados*, e a elaboração de sugestões ou ideias, a aplicação experimental e o ato de pôr em prova” as conclusões resultantes (DEWEY, 1979, p. 190-191).

Esse método compõe a teoria deweyana da aprendizagem, assemelhando-se vagamente ao princípio pragmatista mencionado por Arendt. O antidualismo de Dewey o leva, de fato, a defender que só podemos conhecer verdadeiramente aquilo que praticamos, uma vez que a teoria e a prática não se situam em polos opostos. Mas a pedagogia deweyana não sugere a abolição do trabalho sério e fundamentado em prol de atividades lúdicas, pois estas, isoladamente de um projeto pedagógico bem articulado, não encaminham a educação para nenhum fim. A aprendizagem por meio da reflexão pode ser prazerosa; o professor deve “estabelecer *condições* que despertem e guiem a *curiosidade*” do estudante, mas isso deve se integrar a um planejamento capaz de criar problemas e objetivos significativos que possibilitem a “*consecutividade* na sucessão das ideias” (DEWEY, 1959, p. 63).

\* \* \*

Neste capítulo, foi dito que a concepção educacional arendtiana estabelece uma finalidade política para a educação: trata-se de preparar os educandos para assumirem, no futuro, ações transformadoras – revolucionárias – que contrariem o estabelecido, para que o mundo não continue na trajetória da alienação. Para a autora, o estudante deve aprender a enfrentar os desafios da vida pública na qual ingressará um dia, e cabe à escola realizar essa tarefa, pois é nessa instituição que se apresenta o mundo à criança pela primeira vez. Embora seja uma pensadora da política, Arendt não avança na discussão dessas ideias em “A crise na educação”. Não se encontra no ensaio uma reflexão sobre duas questões fundamentais para elucidar o intercâmbio entre escola e política na concepção educacional arendtiana: como é o mundo almejado por Arendt e como a instituição de ensino fará a preparação dos estudantes para atuar nesse mundo.

Pode-se obter uma resposta à primeira questão por intermédio de outra produção da autora, *Sobre a revolução* (ARENDDT, 2016), livro que, embora não desenhe com precisão o referido mundo, evidencia, segundo Frateschi (2021, p. 288), que Arendt acredita na criação de “[...] espaços concretos para a participação”, autênticas “[...] sementeiras para o desenvolvimento de um *ethos* democrático que valorize o debate público e o compromisso com as questões de interesse comum”. Essa crença tem por base uma crítica a pensadores como Platão, a quem Arendt, no dizer de Fry (2017, p. 57), responsabiliza por tornar a política mero reflexo de alguma “teoria universal” que firma a ideia de um Estado perfeito em detrimento da ação.

Em sua crítica à democracia formal, expressão da incapacidade do sistema político vigente para dialogar com o povo, Arendt (2016, p. 339) retoma as lições dos chamados *conselhos revolucionários*, “órgãos espontâneos de ação e ordem” instaurados durante vários eventos ocorridos em passado recente – a Revolução Francesa, a Revolução Americana, a Comuna de Paris, a Revolução Russa e a Revolução Húngara – para defender que experiências de atuação direta na política são capazes de ampliar o espaço público e instituir uma verdadeira cultura democrática.

Em *Crises da república*, Arendt (2015, p. 200) explica que, em vez de operar as demandas públicas por meio da forma representativa, os conselhos instituíram a participação popular por meio de pequenos grupos – “conselho de vizinhança, conselhos profissionais, conselhos dentro de fábricas, conjuntos residenciais [...]” – cujas finalidades são distintas mas sempre pautadas no mesmo anseio: “queremos

participar, queremos debater, queremos que nossas vozes sejam ouvidas em público e queremos ter uma possibilidade de terminar o curso político de nosso país”.

Arendt (2016, p. 334) considera que os conselhos projetaram “a fundação de um novo corpo político”. E acredita que a sua instituição na atualidade não é mero devaneio utópico, se for verdadeiramente uma criação do povo, não uma invenção de “teóricos ou ideólogos” a decidir em nome do povo (ARENDR, 2015, p. 199).<sup>33</sup> Assim, a instauração do *ethos* democrático refletirá um mundo baseado na igualdade, na reciprocidade, na abertura para o diálogo, na valorização do discurso como meio para alcançar consensos; um mundo constituído por grande diversidade de vozes que se entrelaçam em busca do bem coletivo. Os anseios individuais e os interesses coletivos, bem como as diferenças entre os indivíduos, não produzem necessariamente ambientes de competição, sempre dominados pelas aristocracias. “Em condições democráticas”, tal como imaginado por Arendt, “[...] o desejo de distinguir-se se alia, assim, ao respeito pelo outro diferente e pelo seu igual desejo de ser visto, ouvido e respeitado” (FRATESCHI, 2021, p. 317).

A filosofia deweyana, referencial teórico aqui utilizado para elucidar as concepções pedagógicas arendtianas, também abrange uma discussão política cujo norte é a vida democrática. Em *Democracia e educação*, Dewey (1979, p. 93) explica que democracia é “[...] mais do que uma forma de governo”; democracia é “[...] uma forma de vida associada, de experiência conjunta e mutuamente comunicada”. Em sua definição, Dewey não desmerece a importância de arranjos institucionais articulados para organizar a vida em coletividade, mas destaca que isso não basta, pois, para haver democracia, faz-se necessário contar com certas disposições pessoais; só existe democracia, verdadeiramente, quando há “[...] mútua cooperação entre os homens” e condições apropriadas “[...] para a reconstrução de hábitos e instituições sociais” (DEWEY, 1979, p. 108).

Até onde sabemos, não há na obra deweyana referências a conselhos populares, mas, em *The public and its problems*, livro de 1927 que discorre mais detidamente sobre política, Dewey (2003) analisa que as formas de governo, sejam elas quais forem, não podem ser dominadas por um seleto grupo de *experts*, intelectuais supostamente dotados de conhecimento superior, que se incumbem de decidir isoladamente sobre o

---

<sup>33</sup> Arendt (2015, p. 200) considera desnecessário discutir a implementação dos conselhos na atualidade, uma vez que “importantes estudos sobre este assunto têm sido publicados nestes anos na França e Alemanha, e qualquer um seriamente interessado pode se informar”.

bem comum mediante a justificativa de que as massas são ignorantes e demasiadamente ocupadas com funções braçais. Dewey, então, apresenta uma ideia que não soaria estranha a Arendt: é preciso acreditar na inteligência que emana da “vida comunitária”.

Sinais e símbolos, linguagem, são os meios de comunicação pelos quais uma experiência fraternalmente compartilhada é introduzida e sustentada. Mas as palavras aladas da conversação assumem, na relação imediata, uma importância vital que falta nas palavras fixas e congeladas da fala escrita (DEWEY, 2003, p. 372).

O “verdadeiro público” que a democracia requer é o que se constrói em “[...] relações face a face por meio de um dar e receber direto”, o que se traduz, segundo o autor, por uma só palavra: “diálogo”. Fora desse parâmetro, toda a riqueza produzida pelo esforço coletivo é desviada para fins privados (DEWEY, 2003, p. 372). Para Dewey (2003, p. 372-373), a democracia com um modo de vida compartilhado, de experiência conjunta e mutuamente comunicada, não oferece limites para a expansão da inteligência individual, mas esta premissa só se realiza quando o “[...] fluxo da inteligência social” pode circular livremente “[...] de boca em boca, de um para outro”, na extensa rede de comunicação das comunidades locais.

Essa concepção de democracia como espaço público aberto à participação direta dos indivíduos nas deliberações coletivas sustenta a resposta de Dewey à segunda questão deixada em aberto por Arendt – como a escola deverá preparar os estudantes para atuar em prol da vida democrática. O exame dessa resposta favorecerá nossa busca pelas concepções educacionais arendtianas, sempre lembrando que este exercício visa tão somente compor uma hipótese, considerando o fato de a autora não ter adentrado no tema em pauta.

Parafraseando a referência de Frateschi (2021) a Arendt, pode-se dizer que Dewey concebe a escola como uma autêntica sementeira para o desenvolvimento de um *ethos* democrático que valorize o debate público e o compromisso com as questões de relevância para a coletividade. Na filosofia educacional deweyana, a finalidade da educação consiste em “habilitar os indivíduos a continuar sua educação” e possibilitar o desenvolvimento de suas capacidades (DEWEY, 1979, p. 108). Essa meta se traduz pela escolha dos conteúdos curriculares, que não deve ser aleatória, mas considerar a opção por um projeto de sociedade:

[...] a escolha deve ser feita com o fito de melhorar a vida que levamos em comum, de modo que o futuro seja melhor que o passado. Além disso, deve-se planejar o currículo colocando-se em primeiro lugar as coisas essenciais, e, em seguida, as que constituem requintes. Coisas essenciais são as socialmente mais fundamentais, isto é, as relacionadas com a atividade compartilhada pelos grupos mais extensos. E secundárias são as que representam as necessidades de grupos especializados e trabalhos técnicos (DEWEY, 1979, p. 211).

Tal como Arendt o fez mais tarde, Dewey caracteriza a educação como um meio de conservação e, ao mesmo tempo, de transformação da vida social; um meio que se organiza para “realizar as mais belas esperanças humanas”, não somente pelo fato de atuar sobre o desenvolvimento de crianças e jovens, mas porque diz respeito à futura sociedade que um dia será construída por esses indivíduos (DEWEY, 1979, p. 86). Indivíduo e sociedade compõem um todo indivisível no projeto político-educacional deweyano: uma comunidade se mantém viva porque se autorrenova, e isto só se efetiva por intermédio do “crescimento educativo dos componentes imaturos do grupo” (DEWEY, 1979, p. 11).<sup>34</sup> A educação é “formadora ou modeladora” da sociedade que se almeja construir, razão pela qual se faz necessário um novo modo de comunicação entre adultos e crianças (DEWEY, 1979, p. 3).

Não se trata de simplesmente trazer o mundo para dentro da escola, tornando o espaço educativo um simulacro das mazelas que povoam a vida social. Trata-se, isto sim, de organizar um ambiente especialmente planejado para orientar a formação moral dos educandos. Nas palavras de Dewey (1979, p. 21), é preciso fazer da escola um “ambiente simplificado” capaz de “*transmitir e conservar*” as realizações do mundo, tendo em vista uma sociedade futura mais equilibrada (DEWEY, 1979, p. 22). Tal sociedade pode ser descrita pelo *ethos* democrático arendtiano, o qual, tanto para Arendt quanto para Dewey, não existe na atualidade, mas pode vir a existir. Ter pessoas capazes assumir posicionamentos revolucionários, transformadores, com disposição para atuar no espaço público por meio de atos e palavras, é um objetivo a ser alcançado pela educação.

O conservadorismo assumido por Arendt em “A crise na educação” não se assemelha aos conservadorismos históricos, definidos por Gordon (1999) como voltados à preservação de costumes, valores e instituições do passado e, portanto, radicalmente avessos às transformações sociais características das democracias. Embora a autora

---

<sup>34</sup> Cunha (1993) considera que todo pensamento educacional renovador opera com a antinomia entre os termos *indivíduo* e *sociedade*, dualismo que a filosofia deweyana contraria frontalmente.

utilize o termo no ensaio, o tradicionalismo inscrito em sua concepção educacional, tal como a identificamos em nossa prospecção, representa uma “genuína alternativa aos argumentos conservadores convencionais” (GORDON, 1999, p. 173). Sua crítica ao modo como as crianças são tratadas pela educação progressiva poderia ser aplicada com idêntica ênfase aos defensores do ensino tradicional, pois o que Arendt tem em mente não é este ou aquele modelo pedagógico, mas uma educação nova ainda não existente, a qual, segundo a visão deweyana, só pode existir sob um modo de vida verdadeiramente democrático, aberto à reconstrução de hábitos e instituições sociais, levando em conta o passado e o presente, com os olhos voltados para o futuro.

## 5 ARENDT E A PEDAGOGIA RETÓRICA

Mediante os resultados obtidos no capítulo anterior, podemos dar por encerrada a expedição metafórica proposta na seção introdutória deste trabalho. Na companhia do/a leitor/a, seguimos a metáfora paleontológica e conseguimos, por fim, obter uma imagem plausível da concepção educacional arendtiana. A tarefa seguinte, a ser cumprida no presente capítulo, consistirá em analisar se essa concepção tem proximidade com a pedagogia retórica e, sendo assim, identificar suas contribuições para articular uma visão crítica das ideias dominantes na educação atual, conforme indicado na mesma seção introdutória.

Pode-se argumentar que essa tarefa peca por obsolescência, porque, como foi registrado nos parágrafos iniciais daquela seção, a pedagogia retórica, originada com os sofistas da Grécia Clássica, tem Dewey como o seu expoente máximo na filosofia da educação. Ora, se o método utilizado para construir a imagem das ideias arendtianas sobre educação consistiu em assumir as concepções deweyanas como parâmetro para preencher lacunas e colorir as teses de Arendt, por que discutir se essas teses têm proximidade com a pedagogia retórica? Por que perguntar se as ideias arendtianas trazem contribuições para uma crítica à educação atual à luz dessa abordagem pedagógica? Não bastaria dizer que o que a autora coincide, nada mais, nada menos, com o que se identifica em Dewey?

Para contrariar essa opinião, a autora deste trabalho convida o/a leitor/a a ingressar em uma nova analogia, doravante com a ciência que opera manipulações genéticas.<sup>35</sup> O que denominamos *concepção educacional arendtiana* assemelha-se ao que os pesquisadores dessa área chamam de *transgênico*, um ser que possui dois tipos distintos de DNA e que pode ser produzido em laboratório, por exemplo, com o objetivo de obter um animal resistente a determinadas condições climáticas, de modo a ampliar o seu rendimento no trabalho. Para que o experimento seja considerado eficaz, pode-se conferir se os procedimentos laboratoriais foram eficientes, mas o ideal seria submeter o transgênico produzido – o animal do exemplo – às intempéries do clima em situação real, para verificar se o seu desempenho corresponde ao esperado.

A concepção educacional arendtiana – o transgênico que construímos – precisa, portanto, ser submetida a um teste análogo ao que os geneticistas utilizam. Não basta

---

<sup>35</sup> Pereira (2008) explica tecnicamente os procedimentos mencionados neste parágrafo.

considerar eficiente o método que a produziu; é preciso comprovar, metaforicamente, a sua eficácia. Para cumprir esse objetivo, posicionaremos Arendt no interior de um campo teórico mais amplo, o dos princípios gerais da pedagogia retórica e da própria Sofística. Se o teste obtiver sucesso, isto é, se a autora responder bem às intempéries desse ambiente, poderemos então discutir os aportes que sua concepção educacional oferece para alcançar os propósitos críticos da referida pedagogia.

As seções deste capítulo serão elaboradas em um formato pouco convencional, visando adaptar o teste dos geneticistas às características da área de estudo em que o presente trabalho se inscreve. A autora destas páginas pede a autorização do/a leitor/a para transgredir os cânones da escrita acadêmica e o/a convida a fazer, a seu lado, um exercício de imaginação. Esse formato é inspirado em Canclini (2020), que, em seu livro *O mundo inteiro como lugar estranho*, apresenta argumentos redigidos em linguagem formal juntamente com trechos que se valem da linguagem ficcional – a entrevista com um intelectual, um bate-papo informal entre pesquisadores, a narrativa de um caso aparentemente real etc.

Ao incorporar a informalidade à investigação científica, Canclini (2020) visa superar o estranhamento do homem no mundo contemporâneo, em particular perante as novas formas de comunicação, criando uma familiaridade que favoreça o desenvolvimento de sua argumentação (SILVA; CUNHA, no prelo). Além disso, cumpre a meta de inventar – imaginativamente, é claro – situações que não podem ocorrer na vida real, mas que são decisivas para a explanação de suas teses. Esse método é utilizado por muitos pensadores, aproximando-se do que Elgin (2014) denomina *thought experiment*, expressão traduzida como *experimento de pensamento* ou *experimento mental*, recurso que se define como um modo de argumentar que utiliza o gênero ficção para incitar a imaginação do leitor e, assim, comunicar ideias.

Em texto pioneiro nessa temática publicado na década de 1960, Kuhn (2011, p. 257) examina o uso desse método em pesquisas acerca de conceitos da física conduzidas por Piaget, Galileu e outros, acentuando o valor dos experimentos mentais como “poderosos instrumentos no aprimoramento da compreensão humana acerca da natureza”. Tais experimentos permitem que o pesquisador e os sujeitos que deles participam vislumbrem articulações teóricas e práticas a que não teriam acesso por outros meios. Abre-se, assim, um universo de possibilidades inauditas, tanto para o desenvolvimento da ciência, quando o avanço tecnológico ainda é insuficiente para dar conta do que se quer provar, quanto para os próprios sujeitos, que por variadas razões

ainda não possuem o aparato cognitivo necessário para apreender o que se deseja comunicar.

Assumindo essa apreciação positiva, Da Cunha (2022) sugere que as ciências humanas e sociais também podem se beneficiar de exercícios imaginativos, procedimento que, neste caso, viria contribuir para a superação da crise paradigmática frequentemente enfrentada nessa área. A literatura pedagógica registra a conjugação de experimentos de pensamento com o gênero *drama*, compondo situações descritas em linguagem ficcional. O exemplo mais conhecido é o de Rousseau (1999) em *Emílio*, que apresenta suas teses educacionais na forma de um romance em que um preceptor imaginário ministra lições que apelam à imaginação de um aluno fictício.

A utilização desse formato pouco convencional no presente capítulo permitirá dar voz a Arendt, uma Arendt imaginária que, diferentemente da Arendt real, tem muito a dizer sobre pedagogia. Nossa Arendt seguirá uma regra fundamental: todos os seus pronunciamentos serão fundamentados no que anteriormente acordamos ser a concepção educacional arendtiana e deverão manter coerência com o quadro conceitual das proposições filosóficas da autora, tal como foi apresentado no decorrer deste trabalho. Por intermédio desse recurso, poderemos levar Arendt a se manifestar sobre temas não abordados em sua obra, ultrapassando o seu tempo histórico – afinal, estaremos no campo do imaginário – e que são decisivos para aferir a sua potencialidade para desenvolver uma crítica às tendências da educação atual.

Então, peço que o/a leitor/a imagine Hannah Arendt sendo entrevistada por um estudioso da Sofística em um programa da BBC, em Londres, onde a pensadora estava de passagem para os Estados Unidos, após ministrar uma conferência sobre educação progressiva em Bremen, Alemanha, da qual resultaria o ensaio “A crise na educação” (ARENDR, 2008a). O ano é 1958, mas os parâmetros cronológicos serão suspensos para que tanto Arendt quanto o entrevistador possam abordar textos e fatos que só existiram após esse encontro imaginário.

\* \* \*

O entrevistador explica que algumas de suas perguntas serão longas porque os ouvintes provavelmente não têm conhecimento do assunto em pauta, e pede a compreensão da entrevistada, que, afinal, como filósofa que é, certamente tem conhecimento amplo dos temas que serão abordados. Pede, também, que Arendt fique à

vontade para comentar o que julgar relevante, tendo em vista a sua vasta produção intelectual.

Primeiramente, começa o entrevistador, vamos situar a Sofística e seu projeto educacional no tempo histórico e discutir as objeções apresentadas pela filosofia platônica, responsável pela difusão da imagem negativa que até hoje pesa sobre aqueles professores itinerantes da Grécia Clássica. Essa imagem vem sendo revista por um movimento de pesquisadores que promoveu a valorização do ofício dos sofistas, levando em conta as suas contribuições para o estabelecimento da democracia e para a formação do homem grego para a vida pública. Kerferd (2003), Cassin (1990), Poulakos (1995) e Crick (2004; 2010; 2015a), dentre outros, procuram mostrar que a instituição da democracia exigiu a invenção de uma nova *paideia*, termo que, segundo Jaeger (2010), comporta os significados de educação, respeito à cultura e amor à tradição, com vistas a sustentar valores civilizatórios.

Kerferd (2003) considera que a Sofística foi um movimento formado por diversos pensadores, cada qual com suas ideias próprias, mas todos unidos em torno de um único propósito educacional e certos métodos comuns. Seguindo essa orientação, Silva (2016) explica que durante séculos a *paideia* grega teve o propósito de desenvolver uma *areté* de caráter aristocrático, um conjunto de disposições mentais e habilidades físicas correspondente à época em que o jovem devia ser preparado para assumir com coragem e força a função de guerreiro. Sob esse ordenamento, a formação do homem grego era pautada em dons de origem divina, uma disposição natural, *physis*, independente da ação humana. As transformações sociais, econômicas e políticas ocorridas em Atenas no século V a.C. abriram o espaço público para novos agentes, determinando a substituição da antiga *paideia* por um ideal de formação baseado no *lógos* – discurso, argumentação.

A capacidade de articular o discurso e argumentar em prol da coletividade tornou-se recurso imprescindível para viabilizar a participação nos debates relativos ao destino da *polis*. A educação, portanto, precisou ultrapassar as limitações da *physis* para ingressar nos domínios de *nómos*, termo que designa o que é convencionalizado livremente entre pares com base no diálogo. Crick (2015b) é enfático ao afirmar que a educação praticada pelos sofistas, fundamentada exclusivamente em *lógos*, expressava um amplo projeto de formação do homem para o exercício da cidadania.

Essa tese contraria a opinião corrente de que a Sofística se ocupava unicamente com a persuasão, ideia que, por influência de Platão, projetou sobre a retórica o sentido

pejorativo de convencimento a qualquer custo, sem o norteamento de princípios éticos e sem a intenção de revelar a verdade. As razões dessa crítica encontram-se na célebre dicotomia platônica que promove a separação entre o plano das coisas sensíveis e o plano das coisas inteligíveis, sendo o primeiro habitado por objetos ilusórios, meras sombras das formas perfeitas que residem no segundo, tal como se lê em *A república* (PLATÃO, 2006).

Por operarem exclusivamente no âmbito de *nómos*, afastando-se da *physis*, os sofistas qualificavam todos os acordos decorrentes da interação entre os homens como provisórios, incapazes de revelar as verdades eternas e imutáveis supostas por Platão. Por esse motivo, a educação praticada por aqueles professores itinerantes, a chamada *pedagogia retórica*, tal como Crick (2010) a denomina, gerou e ainda gera forte rejeição entre filósofos e educadores que se valem de instâncias supra-humanas para explicar o mundo, organizar o espaço público, definir padrões morais e condutas éticas e, assim, educar as crianças e os jovens.

O entrevistador conclui sua prelação perguntando como Arendt, que discute em suas obras a constituição do espaço público desde a Antiguidade até a modernidade, avalia a contribuição dos sofistas e da pedagogia retórica no âmbito da vida política da Grécia Antiga.

\* \* \*

Arendt agradece a oportunidade de conversar com os ouvintes da BBC e, em particular, com o colega acadêmico, e explica que poderá responder de maneira igualmente longa, pois acredita que boa parte do público não tenha familiaridade com as suas ideias, pelo menos no que diz respeito às relações entre política e educação.

Para chegar ao tema principal da pergunta, que é a educação, Arendt considera imprescindível tratar dos primórdios da política, lembrando que Platão defendeu a tese de um Estado ideal moldado pelas formas perfeitas que supostamente se encontram no mundo inteligível. Com isso, a filosofia platônica inoculou no espírito grego o desprezo pela ação do homem no espaço público, levando a tradição a incorporar a ideia de que as deliberações políticas prescindem do discurso. O espaço público foi esvaziado em prol de uns poucos iluminados que passariam a responder isoladamente pela gestão da cidade, tal como se propõe no texto platônico mencionado pelo entrevistador, *A república*.

As reflexões que faço em meu livro sobre a condição humana, continua a autora, mostram que uma das categorias da *vita ativa*, a *ação*, só pode ser plenamente exercida quando *nómos* se impõe sobre *physis*. A política deve envolver a *doxa*, a opinião expressa por todos os membros de uma comunidade, com vistas a alcançar um consenso benéfico para coletividade, não por intermédio de uma visão universalista da política. Se avançarmos da Grécia para os tempos recentes, veremos que os conselhos instituídos nas revoluções modernas representam esse tipo de interação entre os cidadãos, por rejeitarem a intermediação de partidos e o comando exercido por uma classe de *experts*, em prol da participação efetiva de todos em busca de *nómos*.

Não se aprende a pensar ou a agir politicamente da mesma forma como se aprende a andar ou a falar, habilidades que são adquiridas mediante contato espontâneo com os adultos. O aprendizado necessário à expressão do discurso deve estar a cargo de mestres que coloquem o aprendiz em contato com a multiplicidade de opiniões, mediante práticas pedagógicas que envolvam o livre intercâmbio de ideias entre as pessoas, para que a cidade não se torne antidemocrática, tirânica, para que a vida em sociedade não seja dominada por ideais totalitários, como vimos acontecer na primeira metade do século XX.

Devemos admitir que o homem não nasce um ser democrático, razão pela qual, se almejamos viver em democracia, a educação é uma prática fundamental. Só nos tornamos seres democráticos quando educados para este fim, o que requer o envolvimento direto com as grandes questões da *polis*. Julgo ser esta a principal contribuição dos sofistas, e é o que defendo também: uma educação que prepare o futuro cidadão para agir no espaço público, um cidadão apto a participar das deliberações coletivas. Com todas as limitações do momento histórico vivido pela Grécia escravagista, consigo identificar com clareza os benefícios da atuação dos sofistas para o delineamento de uma concepção de sujeito político. Os sofistas foram altamente relevantes para dar concretude ao homem público, atuante nos espaços próprios do discurso e da ação.

Sendo educado inicialmente no âmbito doméstico, apartado dos assuntos da coletividade, o homem grego tinha na pedagogia dos sofistas um meio eficiente de acesso aos debates que ocorriam na *ágora*, onde o domínio da arte retórica se fazia fundamental. Não é possível imaginar a transição da esfera da domesticidade para a esfera da *polis* sem a Sofística. Afinal, como desenvolver o verdadeiro significado da política, senão ensinando as pessoas a se revelarem e a conhecerem a si mesmas por

meio de atos e palavras? Como propiciar a junção entre as categorias que preconizo como essenciais para a atuação política – *liberdade, ação e discurso* – sem que o indivíduo seja mergulhado na busca por algo novo, um horizonte plural, uma vida compartilhada, um mundo comum?

\* \* \*

O entrevistador agradece os comentários e propõe fazerem um aprofundamento em alguns conceitos da pedagogia retórica, concepção educacional que, segundo Crick (2010), integra uma tradição discursiva denominada *tradição retórica*, um modo de argumentar que envolve basicamente três componentes: *kairós, decorum e antilógica*.

Vamos começar pelos dois primeiros. Crick (2010) define *kairós* como *momento oportuno* ou *ocasião certa*, que é quando o discurso responde a determinada circunstância problemática – uma situação retórica – de forma criativa e incisiva, reconhecendo a necessidade de romper as regras vigentes em busca de alternativas inesperadas e criativas. O discurso *decoroso*, por sua vez, respeita a tradição, os ditames da história, o modo convencional de abordar determinado problema.

Silva (2017) analisa que, na mitologia grega, o deus Kairós é retratado como um jovem alado, com cabelos apenas na parte frontal da cabeça, o que quer dizer que só se pode agarrá-lo pela frente; quando ele passa por você, a oportunidade também já passou. O tempo *kairótico* representa a quebra da normalidade, quando se propõe o que até então era tido como impossível, requerendo do auditório forte disposição para transgredir o estabelecido. A figura mitológica correspondente a *decorum* é o deus Chronos, senhor de um universo estável e contínuo que não exige da audiência nada além de adequação acrítica aos limites do *status quo* (SILVA, 2017).

O entrevistador pede que Arendt se posicione sobre esses dois conceitos, considerando que a sua concepção educacional apresenta um aparente paradoxo: defende o respeito à tradição e ao passado, o que adquire conotação nitidamente *decorosa*, e ao mesmo tempo sugere que a finalidade da educação é formar pessoas capazes assumir posicionamentos transformadores, revolucionários, *kairóticos*.

Arendt abre um livro que traz consigo, o folheia por alguns instantes e diz: devemos lembrar que Crick (2010, p. 184) reconhece que *decorum* e *kairós*, embora sejam formas discursivas opostas, podem compor um mesmo discurso, definindo-se, assim, a “unidade estética” da retórica. Quando digo que a finalidade da educação

consiste em formar cidadãos aptos a atuar de maneira transformadora, revolucionária, posiciono meu discurso em um registro *kairótico*, propondo uma quebra na mentalidade vigente que sustenta a alienação; uma quebra no modo de vida que inviabiliza a potencialidade para agir em direção ao futuro.

O grande desafio que se apresenta à pedagogia diz respeito a como alcançar essa meta. Grande parte das correntes educacionais renovadoras – as quais nomeio genericamente como filiadas à educação progressiva – defende que a resposta a esse desafio é dar total liberdade às crianças, sem a interferência dos adultos, como se o mundo pudesse ser refeito por elas a partir do nada ou de seus desejos e caprichos infantis, expressão mais pura da natureza humana. Em outras palavras, essas novas pedagogias acreditam, equivocadamente, que atitudes *kairóticas* afloram espontaneamente do interior das experiências infantis.

Contrário essa abordagem por acreditar, juntamente com os sofistas, que *kairós* requer a apropriação do que é *decoroso*, a tradição; requer a imersão no passado, porque o passado e a tradição não são necessariamente impeditivos da transformação, mas um alicerce sólido sobre o qual a mudança começa a se projetar. No âmbito escolar, a tradição é representada pela ciência e pelos pensadores clássicos de cada área do conhecimento, expressão do que há de mais elevado na história da humanidade, mas é preciso ter cuidado para que tais saberes *decorosos* não impeçam o desenvolvimento da inventividade *kairótica* nos estudantes, sem a qual não será possível superar o presente em direção a um futuro melhor. Assim, em resposta à sua pergunta, creio que me aproximo do que Crick denomina *unidade estética da retórica*.

E essa unidade seria realizada em uma escola que privilegie atividades práticas? – intervém o entrevistador, acrescentando: seria o caso, então, de imaginarmos uma escola em que os estudantes tenham oportunidades para agir de maneira transformadora sobre o mundo à sua volta? Arendt esboça um sorriso e diz que essa provocação é possivelmente motivada por uma passagem da conferência que ministrou em Bremen, e responde: tenho, sim, certas ressalvas ao lema pragmatista de que só é conhecimento o que deriva do que praticamos, mas me oponho a essa ideia apenas quando a prática é concebida sem o respaldo da autoridade do adulto, estabelecendo uma dicotomia intransponível. A prática, de onde pode surgir *kairós*, tem que se aliar a uma formação pautada na autoridade docente, nos saberes constituídos, na tradição.

Passemos agora à *antilógica*, sugere o entrevistador. E para que nossos ouvintes possam nos acompanhar, lembremos que esse conceito traduz a ideia de que, para todo argumento, há sempre outro argumento igualmente poderoso e sustentável; e que ambos podem se compor, dando origem a um argumento mais complexo. Kerferd (2003), um dos pioneiros do movimento antiplatônico de revisão da Sofística, considera que a *antilógica* é a essência do discurso retórico, sendo diretamente relacionada à doutrina protagoreana de que o homem é a medida de todas as coisas. Em suma, enunciados dogmáticos são inaceitáveis porque o conhecimento verdadeiro não advém dos deuses nem de quem ocupa o poder, mas do consenso entre os que participam de uma interação em que os argumentos são os únicos senhores.

É uma interpretação bastante afinada com os propósitos democráticos dos sofistas, afirma Arendt, tal como o movimento revisionista os qualifica (SILVA, 2018). Se assumirmos a conjugação entre *decorum* e *kairós*, não haverá na arena política outro senhor que não seja a argumentação. É no encontro do que está em vigor com o que é novo que se travam os debates característicos da vida pública em uma democracia. O autêntico diálogo entre os interlocutores lança mão dos conhecimentos pretéritos para alçar voo em direção ao futuro, à verdade que se edifica sem a imposição de uma autoridade suprema.

Mas a *antilógica* é aplicável às relações educacionais? – indaga o entrevistador. Essa noção parece contrariar frontalmente o que se lê em seu ensaio sobre autoridade, no qual se afirma que autoridade é incompatível com persuasão; que persuasão só se aplica no âmbito da política, terreno dos adultos, jamais na educação; e que, se existem argumentos, é porque a autoridade está ausente, o que é inadmissível nas relações pedagógicas (ARENDR, 2018c). No diálogo autêntico, todas as opiniões podem ser questionadas, mas a sua palestra ministrada em Bremen defende que as crianças não podem confrontar a autoridade adulta, conduta que seria a derrocada do bom senso porque na educação existe um que inegavelmente sabe mais do que o outro.

De fato, responde Arendt, cabe ao professor apresentar o mundo à criança, pois só ele tem conhecimento do passado e da tradição, e isto confere a ele, e só a ele, autoridade na situação educacional. Creio que, quando se trata de educação, em especial de crianças, o conceito de *antilógica* deva sofrer uma sensível adequação. O diálogo autêntico, em que os interlocutores são cidadãos em pé de igualdade, não pode ocorrer entre o adulto e a criança, entre o professor e o aluno. Mas isto não libera o mestre para

ser impositivo, para adotar condutas autoritárias; sua função consiste em utilizar estratégias pedagógicas que levem o educando a refletir sobre os saberes tradicionais, a investigar os fundamentos do que lhe é apresentado, para que aprenda a se posicionar diante do mundo. Se o mundo for entregue ao aluno como algo imutável, impossível de ser pensado, jamais a educação alcançará a finalidade transformadora, seu propósito último.

Isso me faz lembrar da proposta educacional de Rousseau, interrompe o entrevistador; proposta que certos pesquisadores associam à pedagogia retórica, tal como as teses de Dewey (CUNHA; SBRANA, 2018).

Arendt acende um cigarro, reflete por alguns instantes e diz que não discorda dessa associação. Rousseau (1999) sugere ao preceptor que faça provocações a Emílio, que não responda às suas perguntas de imediato e não consolide os seus eventuais equívocos de raciocínio. O preceptor deve apresentar o mundo ao educando, mas sem impor o seu conhecimento, ainda que correto; deve, sim, problematizar o mundo com o intuito de conduzir o menino, sem que ele o perceba, a um porto seguro. Se o objetivo da lição consiste em ensinar astronomia, por exemplo, leva-se a criança para assistir ao nascer e ao pôr do sol; elabora-se uma pergunta sobre o movimento do astro-rei em relação à Terra, na expectativa de despertar a sua curiosidade. Veja que o mestre tem um objetivo, um ensinamento a ser transmitido, um saber cientificamente formalizado. Haverá diálogo entre o mestre e o educando, mas não será aceitável que ambos concluam que a Terra é plana, por exemplo.

Assim, a *antilógica* inspira o professor a elaborar procedimentos didáticos que não visem ao acúmulo de informações, mas ao desenvolvimento de um caráter investigativo cujo norte é um saber estabelecido, um saber de autoridade, o que difere completamente do que se passa no campo da política. No cenário da vida pública, o saber de autoridade não pode operar como um fim, à custa de inviabilizar o debate sobre o que fazer com a comunidade que se encontra em uma situação problemática.

É por esse motivo, interrompe o entrevistador, que Rousseau considera a educação um requisito essencial para seu projeto político: é assim que se forma a pessoa que, no futuro, será capaz de transformar a sociedade (CUNHA; SBRANA, 2018).

Tal como em Dewey, retruca Arendt. E ambos desautorizam o *laissez-faire* como princípio pedagógico. Rousseau (1999) é taxativo ao dizer que a melhor maneira de prejudicar a formação de uma criança é ceder a todos os seus caprichos, satisfazer todas as suas vontades, porque assim ela se tornará um tirano, um adulto incapaz de

ouvir um *não*, revoltando-se sempre que ouvir essa palavra. Imagine esse indivíduo tendo que participar das deliberações de um conselho popular... Homens educados em total liberdade não conseguem conviver em espaços públicos, onde deve reinar o debate e a controvérsia; eles não oferecem nenhuma contribuição para a construção de uma sociedade democrática.

Em suma – conclui Arendt –, creio que a *antilógica*, tal como os sofistas a definem, não se aplica aos princípios da educação que defendo, mas pode servir de suporte para a formação do professor, para que ele se disponha a dialogar com o aluno; para dizer *não* quando necessário, mas só quando fatos e argumentos mostrarem que a resposta é *não*, nunca como um meio voltado à manutenção de seu próprio poder.

\* \* \*

O entrevistador pede a Arendt para discutir um tema caro aos estudiosos da retórica, o uso de metáforas no discurso filosófico e educacional. Segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2002), cuja obra retoma Aristóteles, a metáfora é um poderoso recurso argumentativo porque concilia significados desconhecidos com significados que são do conhecimento do auditório a quem o orador se dirige. As metáforas têm origem em analogias do tipo „A está para B, assim como C está para D“, nas quais o termo A, chamado *tema*, é aquilo que se deseja elucidar por intermédio da relação entre C e D, a qual se inscreve no domínio cognitivo comum. Da analogia resulta a formulação condensada „A é C de B“, que é a metáfora.

Mazzotti (2008) considera que a educação pode ser descrita pela metáfora *percurso*, pois os educadores sempre trabalham para levar os educandos de um lugar a outro, de um ponto em que eles têm menos conhecimento, digamos assim, a um patamar superior de conhecimento. Tecnicamente, temos a analogia „a educação está para o estudante, assim como o percurso está para quem caminha“, daí resultando a metáfora „a educação é o percurso do estudante“.

Mazzotti (2008) considera, também, que há duas modalidades de *percurso*, mutuamente incompatíveis: *percurso determinado e determinável*, quando todas as ações do caminhante são previamente estabelecidas e ele não se afasta do plano traçado; e *percurso indeterminado*, quando o caminhar se desenvolve livremente, acolhendo o imprevisível. Na educação, a primeira modalidade é representada pelo currículo e pela

autoridade absoluta do mestre, representante dos desígnios da ordem social; na segunda, o que importa são as motivações e os anseios pessoais de professores e alunos.

Reconhecendo o problema proposto, Arendt observa que, dispostas dessa maneira, essas modalidades de educação constituem um dualismo que separa *decorum*, de um lado, e *kairós*, de outro. A modalidade *percurso determinado e determinável* é a expressão de um trajeto *decoroso*, ao passo que a outra representa uma concepção *kairótica* do ensino. A discussão que devemos fazer não é sobre o quanto de verdade há em cada uma delas, mas sobre os objetivos educacionais que almejamos alcançar. Essa visão dicotomizada é a expressão de duas vias que impedem a criança de transitar entre os domínios privado e público, inviabilizando a sua formação para a política. A primeira porque impõe o mundo ao educando; a segunda porque parece não reconhecer a existência de um mundo anterior à existência da criança, como se todos os caminhos fossem válidos. Devemos refletir, sim, sobre o impacto que uma e outra produzem quando almejamos objetivos revolucionários para a educação.

Minha concepção educacional sugere, à primeira vista, ir ao encontro da metáfora *percurso determinado e determinável*, mas o que proponho, de fato, é que os estudiosos da educação – e da pedagogia retórica em particular – discutam a possibilidade de quebrar a dicotomia entre essa modalidade e aquela que se situa no extremo oposto, *percurso indeterminado*. O educador deve responder pelo direcionamento das situações de aprendizagem e selecionar o conteúdo a ser ensinado, atuando com a autoridade que seu ofício lhe confere. Mas os conceitos *deresponsabilidade, autoridade e tradição* que defendo devem estar a serviço de desenvolver no aprendiz a capacidade para lidar com situações imprevistas, para que ele aprenda a utilizar ferramentas argumentativas que o habilitem a utilizar a comunicação compartilhada na resolução de problemas, o que não exclui planejamento. A educação requer norteamento, o que não significa controle absoluto do professor na determinação do trajeto do estudante.

O entrevistador questiona se não seria esse o posicionamento de Dewey. Sim, responde Arendt, um posicionamento de equilíbrio entre as duas modalidades, como bem analisa o próprio Mazzotti (2008). O que permite caracterizar Dewey como adepto da metáfora *percurso indeterminado* é o reconhecimento de que o mundo se situa nos domínios da contingência, não da certeza. Mas Dewey reconhece que, para entender esse mundo, não se pode prescindir da autoridade docente, uma autoridade mais efetiva que englobe a experiência do adulto e, também, a da criança.

\* \* \*

O entrevistador pede licença para continuar no terreno das metáforas e observa que Arnett (2013, p. 3) identifica as palavras *dark* e *darkness* – em português, *escuro* e *escuridão*, respectivamente – como recorrentes na obra arendtiana, representando uma crítica ao “otimismo” e ao “mito da inevitabilidade do progresso” que permeiam a modernidade. O uso desses termos consubstancia a denúncia dos males inerentes à crença moderna na eficiência e na autonomia individual, expressão da “antipatia à tradição” típica desse nosso tempo. Podemos dizer que *escuridão* é uma metáfora fundamental para caracterizar o mundo em crise?

Arendt faz um gesto de concordância e o entrevistador continua. E seria também uma boa metáfora para caracterizar a crise na educação?

Sim, diz Arendt, essa metáfora opera como denúncia da “luz artificial” – expressão utilizada por Arnett (2013, p. 242) – que a modernidade projeta para negar a reclusão a que as crianças têm direito para se definirem como seres humanos. Fala-se muito, hoje em dia, em formar para o mundo, para a vida, para ter iniciativa, para ser um adulto empreendedor, eficiente etc. Esse discurso, que desenha o espaço público como um espaço aberto para os talentos individuais, torna as crianças vulneráveis, submissas aos artifícios da luminosidade moderna, ofuscadas pela resplandecente crença no progresso e impedidas de desfrutar de um ambiente de privacidade. O efeito vai de encontro ao que se pretende: incapazes de fugir da falsa luz, as crianças acabam perdendo a capacidade de refletir, inovar, questionar e produzir transformações.

O entrevistador comenta que essa crítica elucida muito bem os extremismos da educação progressiva, movimento muito marcante nas primeiras décadas do século XX, como foi bem explorado na conferência de Bremen. Os defensores daquela concepção pedagógica propunham criar um mundo infantil apartado do mundo adulto, condição para que brilhasse a criatividade natural das crianças. Essa crítica também nos ajudaria a entender o fenômeno da exposição dos pequenos às redes sociais – que as utilizam de modo indiscriminado –, fenômeno tão comum nos dias de hoje? Quais seriam as consequências educacionais dessa exposição?

Excelente apontamento, diz Arendt. A resposta é sim. A criatividade natural das crianças, à qual você se refere, encanta os adultos e serve de argumento para sustentar a liberação dos pequenos para fazerem uso indiscriminado da tecnologia e para se

movimentarem à vontade pelas redes sociais. Encanta porque parece *kairótica*, quando, na verdade, não é; para ser *kairótica*, a criatividade deve ser dirigida a uma finalidade transformadora, e o que se vê nesse fenômeno é apenas um ajuntamento de informações sem uma forma definida. Lembrando uma passagem de Rousseau (1999), é como quando vamos andando pela praia, maravilhados, pegando o máximo de conchinhas que encontramos pela frente, até que, incapazes de carregá-las, jogamos tudo fora e voltamos para casa com as mãos vazias. Volume de informação não é conhecimento e, portanto, não forma ninguém.

Não é raro encontrar pais extasiados com a habilidade do filho – muito maior que a deles, certamente – para lidar com os novos equipamentos digitais, o que leva as famílias a conceberem a existência de um mundo habitado exclusivamente por crianças capazes de se comunicar e inventar as próprias regras de conduta, sem a intervenção dos adultos. Essa exposição sem controle ao ambiente virtual evidencia a tendência nociva ao descompromisso dos adultos perante a infância, a absolutização do mundo infantil. É preciso notar que as redes sociais não se tornaram um espaço democrático e propício ao desenvolvimento individual, como se esperava no início. Longe disso, elas se tornaram um espaço de manipulação e invasão da privacidade daqueles que delas participam.

O que estamos vendo hoje é a exacerbação do movimento que eu analisei na conferência que fiz em Bremen, a confusão entre a esfera da domesticidade e a esfera pública, o que é especialmente prejudicial às crianças, que ficam expostas aos olhares alheios, sem a necessária proteção à privacidade. Mas observe que esse movimento atinge também – e creio que primeiramente – os adultos. Foram eles os primeiros a perder a noção de que existe uma esfera da vida que é habitada por assuntos que são, por natureza, íntimos: como nos vestimos, a religião que professamos, nossas inclinações sexuais, nossos valores pessoais etc. Tais assuntos não precisam vir a público, não pertencem à esfera da política, nada acrescentam às deliberações relativas à coletividade. A perda dessa noção atinge a todos, indistintamente, mas é especialmente nociva às crianças, cuja personalidade ainda se encontra em formação, necessitando de ocultamento para se desenvolver.

O entrevistador intervém para perguntar se devemos, então, fazer oposição cerrada às novas tecnologias de comunicação, em especial na educação de crianças.

Não penso assim, responde Arendt. Tendo a concordar com Loureiro e Marchi (2021), que também acusam o uso descontrolado das redes sociais pelas crianças, mas acreditam que o recurso pode ser útil à educação, desde que empregado como

alternativa, como uma ferramenta a mais colocada a serviço de um processo pedagógico sob o comando dos mestres. O que não se pode fazer é dispensar é a presença dos adultos, pais ou professores, pois são eles a única autoridade competente para transformar a inventividade natural da criança em uma atividade verdadeiramente *kairótica*, revolucionária. Os dispositivos tecnológicos tendem à padronização dos conhecimentos, inviabilizando que sejam repensados e discutidos pelos estudantes; tendem também a normalizar comportamentos segundo uma lógica previamente estabelecida, seja para valorizar a passividade, seja para incitar à violência.

São dispositivos eminentemente *decorosos*, e são elaborados assim em benefício dos interesses econômicos das empresas que os controlam, fato que já foi fartamente denunciado pela mídia: quanto mais viciante for o mecanismo, mais lucros auferem. Em benefício também dos grupos que anseiam pelo controle totalitário da vida em sociedade: quanto mais conformistas forem os usuários, menos críticos eles se tornam.

\* \* \*

O entrevistador solicita que Arendt comente agora uma realidade específica, em atenção ao pedido de educadores brasileiros que, sabendo da realização desta entrevista, enviaram perguntas por e-mail.

Existe no Brasil um conjunto de orientações denominado Base Nacional Curricular Comum, BNCC, que estabelece orientações relativas aos currículos das redes de ensino, em consonância com as diretrizes do Conselho Nacional de Educação. Seguindo a BNCC, em 2022 todas as escolas brasileiras implantaram o novo formato do Ensino Médio (BRASIL, 2018). Essa inovação estabelece que o currículo seja organizado segundo Itinerários Formativos, conferindo autonomia para as redes privilegiarem o desenvolvimento de projetos de vida dos estudantes, os liberando para fazerem escolhas de acordo com seus interesses, percursos e vivências pessoais.

Em resposta, Arendt considera que, à primeira vista, essas medidas parecem democráticas, uma vez que valorizam a diversidade de interesses e a grande variedade da população jovem em países como o Brasil, cujas diferenças regionais são significativas. Contudo, diz Arendt, embora a medida ponha os estudantes como protagonistas do processo de escolarização, o que considero essencial não é a forma pela qual se organiza o currículo, nem a deliberação sobre quem ordena o que se vai

aprender na escola, mas o modo como os professores fazem a mediação entre os conteúdos curriculares e os estudantes.

Não se trata, portanto, de excluir a liberdade dos alunos, mas assegurar que o educador assuma suas responsabilidades, o dever de comunicar e partilhar suas experiências para que os mais novos as ressignifiquem. O professor se revela na ação educativa, no “espaço-entre”, ao estimularem os jovens a se conectarem com o mundo de maneira singular, o que, por sua vez, é imprescindível para suas ações futuras no espaço público.

O cerne da discussão acerca do protagonismo juvenil, portanto, reside em analisar se o estudante possui discernimento para fazer a devida ressignificação do mundo, se é capaz de se posicionar no “espaço-entre” como ser autônomo, para poder, assim, deliberar sobre seu próprio destino. Não devemos esquecer que esse jovem de quem falamos é aquele cuja personalidade se formou sob a falsa luz da modernidade, que não teve sua infância resguardada no ocultamento, sob a proteção de uma espécie de escudo contra o mundo público, que não teve experiências capazes de promover o desenvolvimento vital de suas necessidades físicas e afetivas. Tal como discutimos anteriormente, essa geração é fruto da exposição às redes sociais, fenômeno que reflete a falta de compromisso dos pais em assumirem o mundo perante os filhos.

Diante desse cenário, como é possível propor que a educação seja pautada no projeto de vida dos jovens? Concordo com as afirmações de Almeida (2011, p. 225), para quem a escola atravessa “tempos sombrios”... Então, pergunto: antes de impor ao estudante a responsabilidade por seu destino, não seria mais sensato fazer uma revisão crítica da concepção de infância e de juventude atualmente em vigor?

\* \* \*

Em nome dos educadores brasileiros, o entrevistador agradece os comentários. Agradece também a disposição de Arendt para conversar com os ouvintes da BBC, e aos ouvintes, pela audiência.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A seção introdutória do presente trabalho estabeleceu para a pesquisa ora relatada o objetivo de analisar o ensaio “A crise na educação” com o propósito de extrair dele a concepção educacional de Arendt, de maneira oferecer contribuições a uma crítica da educação contemporânea por intermédio da pedagogia retórica, em consonância com as metas do Grupo de Pesquisa „Retórica e Argumentação na Pedagogia“. Para cumprir a primeira parte desse objetivo foi necessário fazer uma prospecção do texto – por analogia com o procedimento adotado pelos paleontólogos –, uma vez que, devido às características do ensaio, a referida concepção não se apresenta à primeira vista.

Ao afastar as camadas metafóricas que recobrem a peça buscada, o primeiro capítulo deste trabalho permitiu concluir que as observações de Arendt acerca da educação não se restringem ao ambiente escolar, no qual a autora identifica os desvios ocasionados pela educação progressiva. O cerne do problema, segundo a autora, reside em âmbito mais amplo, sendo relativo à interação entre adultos e crianças, no que se inclui, como particularidade, a relação entre professores e alunos.

O segundo capítulo investiga justamente esse tema, fazendo uso de conceitos advindos de outras obras de Arendt e concluindo que a essência da crise na educação – não somente a educação escolar, evidentemente – diz respeito à incapacidade de os adultos assumirem a responsabilidade pelo mundo, o que se materializa na falência da autoridade e da tradição. Esse fenômeno, por sua vez, decorre de certas características do mundo moderno, no qual a esfera social impera sobre as demais esferas da vida, compondo um cenário em que a privacidade cede espaço à alienação perante o que é público, em prejuízo da esfera política. É no interior desse quadro mais amplo que Arendt discute a crise na educação.

O terceiro capítulo assume finalmente o encargo de explicitar a concepção educacional arendtiana, considerando que uma concepção dessa natureza envolve formulações normativas acerca de assuntos escolares, propostas concernentes à organização do currículo e a indicação de diretrizes metodológicas para o ensino. Esses componentes devem expressar uma visão filosófica sobre o ser humano em sua relação com o mundo, sobre as finalidades da educação e sobre o modo como educadores e educandos devem se relacionar no universo da escola e da vida em sociedade.

Como esses componentes não são integralmente explicitados em “A crise na educação” – pois não era este o objetivo de Arendt ao confeccionar o ensaio –, o capítulo buscou referenciais externos, em especial as proposições deweyanas, para compor um conjunto de teses representativas da concepção educacional arendtiana. Tais teses exprimem a ideia de que educar é preparar o educando para assumir ações transformadoras – revolucionárias – que contrariem o estabelecido, para que o mundo não continue seguindo a trajetória da alienação; por intermédio da autoridade do professor, pautado na tradição, o estudante deve aprender a enfrentar os desafios da vida pública, sendo a escola a instituição que apresenta a ele o mundo.

O quarto capítulo deste trabalho visou cumprir a segunda parte do objetivo da pesquisa – elucidar as contribuições de Arendt para uma crítica da educação contemporânea por intermédio da pedagogia retórica –, o que implicou confrontar as teses educacionais arendtianas com o quadro conceitual dessa pedagogia. Por intermédio de um experimento de pensamento, foi possível concluir que a concepção educacional arendtiana pode ser alinhada aos pressupostos da pedagogia retórica, sejam que tangem a formas discursivas, seja no que diz respeito às finalidades políticas da educação.

Na seção introdutória já mencionada, foi também registrado que este trabalho foi motivado pela intenção de contribuir para o avanço das pesquisas da área educacional, notadamente as realizadas pelo Grupo „Retórica e Argumentação na Pedagogia“, cuja meta consiste em ampliar as bases teóricas da pedagogia retórica por meio da investigação de pensadores situados em diversos momentos da história e filiados a diversas correntes de pensamento. É evidente que novas investigações e interpretações poderão ser feitas sobre as ideias arendtianas acerca da educação, mas o presente trabalho espera ter mostrado que a aproximação com os princípios originados com os sofistas e aperfeiçoados mais tarde por Dewey realça o potencial crítico de Arendt nessa área.

Essa expectativa aplica-se particularmente ao ensaio examinado nesta pesquisa, o qual, conforme já foi dito, integra frequentemente a bibliografia de cursos de formação de professores, tanto em nível de graduação, quanto de pós-graduação. Essa frequência se deve ao potencial crítico do texto, o que se justifica plenamente, e o presente trabalho espera ter alertado para a necessidade de assumir cautela nesse aspecto, a começar pelas lacunas contidas no ensaio. A discussão de Arendt com a educação progressiva é uma delas; seu suposto desacordo com o Pragmatismo e, em

especial, com Dewey, é outra. A maior cautela, porém, é concernente à interpretação do conservadorismo de Arendt – que não deve ser confundido com a defesa do ensino tradicional – e de sua caracterização da crise na educação – que não se pode conceber como fenômeno estritamente escolar, mas relativo aos problemas do mundo moderno.

Com a adoção dessas cautelas, torna-se perfeitamente viável colocar Arendt para dialogar com os problemas da educação atual. Essa foi a intenção do experimento de pensamento elaborado no quarto capítulo deste trabalho, proposta metodológica que poderá ser utilizada para ampliar a interação de Arendt com outros temas que ocupam as reflexões de quem atua diretamente nas escolas, bem como daqueles que se formam para desempenhar o ofício da docência. A entrevista imaginária com a pensadora serviu a um objetivo acadêmico, mas foi útil também para exprimir, à luz dos conceitos arendtianos, alguns incômodos da autora destas páginas, possivelmente compartilhados por outros professores.

À luz desses conceitos, uma série de questões que afligem o cotidiano escolar tornam-se ainda mais graves. Como enfrentar a tarefa de apresentar o mundo aos recém-chegados, quando se vê esmorecer a cada dia o compromisso com o mundo? Como fazer os educandos transitarem entre o âmbito da privacidade e o espaço público, quando nós mesmos – pessoas, professores – não somos capazes de atingir essa meta? Como criar vínculos entre o passado e o futuro, de maneira a superar o desalento com a vida, quando tudo nos empurra com força em outra direção? Como avivar o ímpeto necessário para agir politicamente, quando impera o chamado sedutor da alienação? Como formar pessoas transformadoras, quando a instituição de ensino não se interessa por ouvir a resposta à pergunta – “Quem és?” – que Arendt (2020, p. 225) sugere fazer aos recém-chegados?

Essas e outras questões prementes poderão ser discutidas por meio das reflexões contidas neste trabalho, mas também por meio de conceitos arendtianos não explorados neste texto. Por exemplo, a passagem em que Arendt (2018a, p. 247) diz que “a educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele” pode ser associada à noção de *amor mundi*, presente em algumas de suas obras, assim interpretada por Nunes (2016, p. 72): trata-se de uma “disposição em partilhar com os outros, de maneira discursiva e ativa, das coisas e fatos mundanos. Mais do que tomar o mundo como um objeto, significa se responsabilizar por ele sem nunca perder o vínculo de pertencimento que une os homens ao mundo”.

Ninguém nasce dotado de *amor mundi*. Aprende-se a amar assim, como também se aprende a fazer diferente. A educação é uma ferramenta poderosa e decisiva para que os indivíduos sigam por um caminho ou por outro, mas a pergunta que se impõe é: qual educação? Parafrazeando Crick (2015c), em sua reflexão sobre os propósitos da pedagogia retórica, pode-se dizer que é urgente desenvolver nas pessoas a disposição para enfrentar as constantes mudanças do mundo e elaborar valores condizentes com a dinâmica da vida em sociedade, mas isso não se obtém senão por intermédio de atividades inteligentes e criativas, em situações práticas que requerem deliberação. A educação proposta pelos sofistas e por Dewey sustenta que é preciso envolver os educandos em ações que promovam “hábitos de inteligência criativa e juízo ético capazes de crescimento contínuo” (CRICK, 2015c, p. 175).

A atitude experimental defendida pela pedagogia retórica visa educar pessoas com “hábitos de deliberação, pensamento crítico, debate, diálogo, invenção”, recursos imprescindíveis para o cidadão ativo em uma sociedade democrática, na qual os “rumos da coletividade devem ser discutidos por todos” (SILVA, 2017, p. 152). Só uma educação pautada na investigação constante da realidade é capaz de formar o cidadão que assume seu poder como agente político, como ser concreto e ativo, que utiliza o conhecimento como um aliado para modificar o mundo e, também, a si mesmo. O que Arendt teria a dizer sobre isso?

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Vanessa Sievers. **Amor mundi e educação**: reflexões sobre o pensamento de Hannah Arendt. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.
- ALMEIDA, Vanessa Sievers. **Educação em Hannah Arendt**: entre o mundo deserto e o amor ao mundo. São Paulo: Cortez, 2011.
- ANDRADE, Erika N. Fernandes; CUNHA, Marcus Vinicius. Action research with John Dewey's poetic and rhetoric pedagogy. **International Journal of Action Research**, v. 13, n. 3, p. 261-275, 2017.
- ANDRADE, Erika N. Fernandes; CUNHA, Marcus Vinicius. Sophistry in Vygotsky: contributions to the rhetorical and poetic pedagogy. **Studies in Philosophy and Education**, n. 39, p. 85-99, 2019.
- ARENDT, Hannah. Reflexões sobre Little Rock. *In*: ARENDT, Hannah. **Responsabilidade e julgamento**. São Paulo: CIA das Letras, 2004a. p. 261-281.
- ARENDT, Hannah. **Responsabilidade e julgamento**. São Paulo: CIA das Letras, 2004b.
- ARENDT, Hannah. **Crises da república**. Tradução José Volkmann. São Paulo: Perspectiva, 2015.
- ARENDT, Hannah. **Sobre a revolução**. Tradução Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.
- ARENDT, Hannah. A crise na educação. *In*: ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Tradução Mauro W. Barbosa de Almeida. São Paulo: Perspectiva, 2018a. p. 221-247.
- ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Tradução Mauro W. Barbosa de Almeida. São Paulo: Perspectiva, 2018b.
- ARENDT, Hannah. Que é autoridade? *In*: ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Tradução Mauro W. Barbosa de Almeida. São Paulo: Perspectiva, 2018c. p. 127-187.
- ARENDT, Hannah. A tradição e a época moderna. *In*: ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Tradução Mauro W. Barbosa de Almeida. São Paulo: Perspectiva, 2018d. p. 43-68.
- ARENDT, Hannah. O conceito de História – antigo e moderno. *In*: ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Tradução Mauro W. Barbosa de Almeida. São Paulo: Perspectiva, 2018e. p. 69-126.

ARENDR, Hannah. **Origens do totalitarismo**. Tradução Roberto Raposo. São Paulo: Companhia de Bolso, 2019.

ARENDR, Hannah. **A condição humana**. Tradução Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense, 2020.

ARISTÓTELES. **Retórica**. Tradução Edson Bini. Bauru: EDIPRO, 2011.

ARROYO, Miguel González. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013.

BENVENUTI, Erica. **Educação e política em Hannah Arendt**: um sentido para a separação. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

BIEBRICH, Caitlin. Progressive Education Association founded. **Discovering 1919**: discovering digital history, [19--]. Disponível em: <http://njdigitalhistory.org/1919/progressive-education-association-founded/>. Acesso em: 11 nov. 2021.

BIESECKER, Barbara A. Rethinking the rhetorical situation from within the thematic of *différance*. **Philosophy and Rhetoric**, v. 22, n. 2, p. 110-130, 1989.

BITZER, Lloyd Frank. The rhetorical situation. **Philosophy & Rhetoric**, v.1, p. 1-14, 1968.

BRACEY, Gerald. What happened to American's public schools? **American Heritage**, v. 48, n. 7, 1997. Disponível em: <https://www.americanheritage.com/what-happened-americas-public-schools>. Acesso em: 12 out. 2021.

BRANCO, Maria Luísa. A educação progressiva na atualidade: o legado de John Dewey. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, 2014, v. 40, n. 3, p.783-798.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category\\_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 04 mar. 2023.

BRISKIEVICZ, Danilo Arnaldo. A dessegregação de Little Rock a partir de Hannah Arendt. **Pro-Posições**, Campinas, v. 30, p. 1-20, 2019.

BRUCE, Bertram. Progressive education: past, present and future. **International Journal of Progressive Education**, v. 9, n. 1, p. 7-9, 2013.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. Tradução Álvaro Lorencini. São Paulo: Unesp, 2009.

CANCLINI, Néstor García. **O mundo inteiro como lugar estranho**. Tradução Larissa Fostinone Locoselli. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2020.

CARNIEL, Flávia Rocha; CUNHA, Marcus Vinicius. A sofística no discurso filosófico e educacional de Michel de Montaigne. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 14, p. 1-17, jan./dez. 2020.

CARNIEL, Flávia Rocha; CUNHA, Marcus Vinicius. Infância, educação e linguagem em Michel de Montaigne. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 68, p. 42-54, 2022.

CARVALHO, José Sérgio. Prefácio. *In*: ALMEIDA, Vanessa Sievers. **Educação em Hannah Arendt: entre o mundo deserto e o amor ao mundo**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 9-18.

CASSIN, Barbara. **Ensaio sofisticos**. Tradução Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. São Paulo: Siciliano, 1990.

CAVALHEIRO, Caroline Battistello; TEIVE, Gladys Mary Ghizoni. Movimento Escolanovista: três olhares. *In*: **XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**, 2013. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2013, p. 21776-21787.

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

COMÊNIO, João Amós. **Didáctica magna**: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos. 3. ed. Tradução Joaquim Ferreira Gomes. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1985.

CONANT, James Bryant. Tryouts for good ideas: the nation stirs with new interest in science, new plans for schools. **Life**, v. 44, n. 15, p. 117-124, 1958.

CORREIA, Adriano. Pensar o que estamos fazendo. *In*: ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Tradução Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense, 2020. p. XIII- XLIX.

COSTA-LOPES, Viviane; CUNHA, Marcus Vinicius. John Dewey: a busca por uma pedagogia retórica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 46, e218071, p. 1-19, 2020.

COSTA-LOPES, Viviane; CUNHA, Marcus Vinicius. O ceticismo pirrônico no discurso de John Dewey. **Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 42, p. 232-251, 2019.

CRICK, Nathan. Rhetoric and Dewey's experimental pedagogy. *In*: JACKSON, Brian; CLARK, Gregory (Org.). **John Dewey rhetoric, and democratic practice: trained capacities**. Columbia: University of South Carolina, 2004. p. 177-193.

CRICK, Nathan. **Democracy and rhetoric**: John Dewey on the arts of becoming. Columbia: University of South Carolina, 2010.

CRICK, Nathan. **Rhetoric and power**: the drama of classical Greek. Columbia: University of South Carolina, 2015a.

CRICK, Nathan. The sophistical attitude and the invention of rhetoric. *Quarterly Journal of Speech*, v. 96, n.1, p. 25-45, 2015b.

CRICK, Nathan. Compor a vontade de poder: John Dewey sobre a educação retórica para uma democracia radical. **Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v.12, n. 28, p. 164-183, 2015c.

CUNHA, Marcus Vinicius. A antinomia do pensamento pedagógico: o delicado equilíbrio entre indivíduo e sociedade. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 189-204, jul./dez. 1993.

CUNHA, Marcus Vinicius. Educador e filósofo da democracia. *In*: REGO, Teresa Cristina (Org.). **John Dewey: as origens da educação progressiva**. São Paulo: Segmento, 2018a. p. 1-21.

CUNHA, Marcus Vinicius. Uma filosofia da experiência. *In*: REGO, Teresa Cristina (Org.). **John Dewey: as origens da educação progressiva**. São Paulo: Segmento, 2018b. p. 23-40.

CUNHA, Marcus Vinicius; COSTA, Sarah P. Vieira; MERCAU, Horacio Héctor. O valor educativo da história da filosofia no discurso de John Dewey. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v. 19, n. 3, p. 874-889, set./dez. 2020.

CUNHA, Marcus Vinicius; SBRANA, Roberta Aline. A presença de Jean-Jacques Rousseau no discurso educacional de John Dewey. **Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 25, n. 1, p. 82-98, jan./abr. 2018.

CUNHA, Marcus Vinicius; MERCAU, Horacio Héctor. John Dewey: educação, democracia e coesão social. **Educação**, Santa Maria, v. 46, p. 1-20, 2021.

CUSTÓDIO, Crislei de Oliveira. **Educação e mundo comum em Hannah Arendt: Reflexões e relações em face da crise do mundo moderno**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

DA CUNHA, Ivan Ferreira. Experimentos de pensamento na crise das ciências humanas e sociais: articulando duas ideias de Kuhn e o utopismo de Neurath. **Em Construção**, Rio de Janeiro, n. 11, p. 73-85, 2022.

DEINA, Wanderley José. **A educação na esteira da crise política da modernidade: uma análise a partir das reflexões de Hannah Arendt**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

DEWEY, John. **Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo – uma reexposição**. Tradução Haydée de Camargo Campos. São Paulo: Nacional, 1959.

DEWEY, John. A criança e o programa escolar. *In*: DEWEY, John. **Vida e educação**. 6. ed. Tradução Anísio Teixeira. São Paulo: Melhoramentos, 1967. p. 42-112.

DEWEY, John. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. 4. ed. Tradução Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1979.

DEWEY, John. The public and its problems. In: BOYDSTON, Jo Ann; HICKMAN, Larry (Orgs.). **The collected works of John Dewey, 1882-1953**. The Later Works. v. 2: 1925-1927. 2. ed. Electronic Edition, 2003. p. 236-373.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Tradução Renata Gaspar. Petrópolis: Vozes, 2010a.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. Tradução Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010b.

DUARTE, André. Hannah Arendt e a modernidade: esquecimento e redescoberta da política. **Trans/Form/Ação**, São Paulo, n. 24, p. 249-272, 2001.

FARBMAN, Nat. An underdog profession imperils the schools. **Life**, v. 44, n. 13, p. 93-100, 1958.

FRATESCHI, Yara. **Liberdade, cidadania e ethos democrático**: estudos anti-hobbesianos. São Paulo: Alameda, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRY, Karin. **Compreender Hannah Arendt**. Tradução Paulo Ferreira Valério. Petrópolis: Vozes, 2017.

FRY, Karin. Natalidade. In: HAYDEN, Patrick. **Hannah Arendt**: conceitos fundamentais. Tradução José Maria Gomes de Souza Neto. Petrópolis: Vozes, 2020. p. 37-53.

GARROUSTE, Christelle. **100 years of education reforms in Europe**: a contextual debate. Luxemburgo: JCR, 2010.

GORDON, Mordechai. Hannah Arendt on authority: conservatism in education reconsidered. **Educational Theory**, v. 49, n. 2, 1999.

HAYDEN, Patrick. **Hannah Arendt**: conceitos fundamentais. Tradução José Maria Gomes de Souza Neto. Petrópolis: Vozes, 2020.

JAEGER, Werner. **Paideia**: a formação do homem grego. Tradução Arthur M. Parreira. 5. edição. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

JALLES, Aglaia Ruffino; CUNHA, Marcus Vinicius. A sofística no discurso educacional de Agostinho de Hipona. **Cadernos CIMEAC**, Uberaba, v. 8, n. 2, p. 18- 37, 2018.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.

KARNAL, Leandro *et al.* **História dos Estados Unidos**: das origens ao século XXI. São Paulo: Contexto, 2011.

KATTAGO, Siobhan. Hannah Arendt sobre o mundo. *In*: HAYDEN, Patrick. **Hannah Arendt**: conceitos fundamentais. Tradução José Maria Gomes de Souza Neto. Petrópolis: Vozes, 2020. p. 74-91.

KERFERD, George Briscoe. **O movimento sofista**. Tradução Margarida Oliva. São Paulo: Loyola, 2003.

KLUSMEYER, Douglas. Hannah Arendt sobre autoridade e tradição. *In*: HAYDEN, Patrick. **Hannah Arendt**: conceitos fundamentais. Tradução José Maria Gomes de Souza Neto. Petrópolis: Vozes, 2020. p. 184-202.

KUHN, Thomas S. Uma função para os experimentos mentais. *In*: KUHN, Thomas S. **A tensão essencial**: estudos selecionados sobre tradição e mudança científica. Tradução Marcelo Amaral Penna-Forte. São Paulo: Unesp, 2011. p. 257-282.

LABAREE, David. Progressivism, schools and schools of education: an American romance. **Paedagogica Historica**, v. 41, n. 1 e 2, p. 275-288, 2005.

LABAREE, David. Limits on the impact of educational reform: the case of progressivism and U.S. schools, 1900-1950. *In*: THE CENTURY OF THE SCHOOL: CONTINUITY AND INNOVATION DURING THE FIRST HALF OF THE 20<sup>TH</sup> CENTURY, **Conferência**, Monte Verità, Ascona, Switzerland, 2007. p. 1-23.

LAFER, Celso. Da dignidade da política: sobre Hannah Arendt. *In*: ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2018. p. 9-27.

LALANDE, André. **Vocabulário técnico e crítico da filosofia**. Tradução Fátima Sá Correia, Maria Emília V. Aguiar, José Eduardo Torres e Maria Gorete de Souza. 3. edição. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

LITTLE, Tom. 21st century learning and progressive education: an intersection. **International Journal of Education Progressive**, v. 9, n. 1, p. 84-96, 2013.

LORIERI, Marcos Antônio. Pensamento reflexivo. *In*: REGO, Teresa Cristina (Org.). **John Dewey**: as origens da educação progressiva. São Paulo: Segmento, 2018. p. 59-71.

LOUREIRO, Carla Cristiane; MARCHI, Rita de Cássia. Crianças e mídias digitais: um diálogo com pesquisadores. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 46, n. 1, p. 1-21, 2021.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström. **Introdução ao estudo da escola nova**: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea. 12. edição. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

LOURENÇO FILHO. Prefácio. *In*: DEWEY, John. **Vida e educação**. Tradução Anísio Teixeira. São Paulo: Melhoramentos, 1967. p. 7-11.

MARTINS, Ana Paula Barbosa; PORTO, Maria Beatriz dias da Silva Maia. **A luz, sua história e suas tecnologias**: curso de atualização para professores da Educação Básica. Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica, 2018. Disponível em: [https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/431389/1/Livro%20\\_%20A%20Luz%20sua%20Historia%20e%20suas%20Tecnologias\\_Atualizacao%20Professores%20da%20Ed%20Bas\\_Ana%20Paula%20Martins\\_Maria%20Beatriz%20Porto.pdf](https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/431389/1/Livro%20_%20A%20Luz%20sua%20Historia%20e%20suas%20Tecnologias_Atualizacao%20Professores%20da%20Ed%20Bas_Ana%20Paula%20Martins_Maria%20Beatriz%20Porto.pdf). Acesso em: 13 nov. 2021.

MATOS, Mario Sérgio Coutinho; CUNHA, Marcus Vinicius. Conversas de William James com professores e estudantes: lições para a atualidade. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 36, n. 3, p. 961-977, jul./set. 2018.

MAZZOTTI, Tarso. **Doutrinas pedagógicas, máquinas produtoras de litígios**. Marília: Poësis, 2008.

MERCAU, Horacio Héctor. Ruma a uma visão holística da experiência em John Dewey. **Revista Apotheke**, Florianópolis, v. 7, n. 2, p. 63-78, out. 2021.

MIREL, Jeffrey. Old educational ideas, new American schools: progressivism and the rhetoric of educational revolution. **Paedagogica Historica**, v. 39, n. 4, p. 477-497, 2003.

MONTAIGNE, Michel. **Ensaaios**. V. 1. Tradução Sérgio Milliet. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; TADEU, Tomaz. Apresentação. *In*: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; TADEU, Tomaz (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2013a. p. 7-12.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; TADEU, Tomaz. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. *In*: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; TADEU, Tomaz (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2013b. p. 13-48.

NUNES, Igor Vinícius Basílio. Amor mundi e espírito revolucionário: Hannah Arendt entre política e ética. **Cadernos de filosofia alemã**, São Paulo, v. 21, n. 3, p. 67-78, dez. 2016.

PAGNI, Pedro Angelo. Escola, estética e ética. *In*: REGO, Teresa Cristina (Org.). **John Dewey: as origens da educação progressiva**. São Paulo: Segmento, 2018. p. 41-58.

PECORE, John; BRUCE, Bertram. Editorial for progressive education: antecedents of educating for democracy. **International Journal of Progressive Education**, v. 9, n. 1, p. 10-13, 2013.

PEREIRA, Lygia da Veiga. Animais transgênicos: nova fronteira do saber. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 60, n. 2, 2008. Disponível em: [http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0009-67252008000200017](http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252008000200017). Acesso em: 9 set. 2022.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da argumentação: a nova retórica**. Tradução Maria E. Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

PIMENTA, Rita. Investigação, educação e democracia. *In*: REGO, Teresa Cristina(Org.). **John Dewey: as origens da educação progressiva**. São Paulo: Segmento, 2018.p. 87-100.

POULAKOS, John. **Sophistical rhetoric in Classical Greece**. Columbia: University of South Carolina, 1995.

PLATÃO. **A república**. Tradução Edson Bini. Bauru: EDIPRO, 2006.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da educação**. Tradução Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

RUBIANO, Mariana de Mattos. **Revolução em Hannah Arendt: compreensão e história**. 2016. Tese (Doutorado em Filosofia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

SACRISTÁN, Jose Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Vitor Queiroz. **Educação conectada: interior paulista como parte da missão metodista transnacional entre o final do século XIX e início do século XX**. 2021. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2021.

SBRANA, Roberta Aline; CUNHA, Marcus Vinicius. A pedagogia retórica em Jean-Jacques Rousseau e John Dewey. **Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 22, n. 2, p. 41-55, maio/ago. 2019.

SCHELL, Jonathan. Apresentação. *In*: ARENDT, Hannah. **Sobre a revolução**. Tradução Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2016. p. 11-32.

SCHIVANI, Milton. **Contextualização no ensino de Física à luz da teoria antropológica do didático: o caso da robótica educacional**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

SILVA, Tatiane. A paideia sofista: a retórica na formação do cidadão democrático. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 30, n. Especial, p. 191-212, 2016.

SILVA, Tatiane. **Análise retórica da influência sofista no discurso filosófico e educacional de John Dewey**. 2017. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Ciências e Letras Campus de Araraquara, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2017.

SILVA, Tatiane. Dewey e os sofistas: a tirania do lógos e as bases para uma educação retórica. **Espaço Pedagógico**, v. 25, n. 1, p. 114-139, jan./abr. 2018.

SILVA, Tatiane; CUNHA, Marcus Vinicius. Teoria e prática na formação clássica: o debate sofista. **Revista Família, Ciclos de Vida e Saúde no Contexto Social**, Uberaba, v. 3, n. 2, p. 69-77, 2015.

SILVA, Tatiane; CUNHA, Marcus Vinicius. A metáfora fundamental da sofística. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 46, n. 4, e106799, p. 1-21, 2021.

SILVA, Tatiane; CUNHA, Marcus Vinicius. Educação, comunicação e imaginação em John Dewey: contribuições teóricas e práticas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 102, n. 262, p. 626-641, 2021.

SILVA, Tatiane; CUNHA, Marcus Vinicius. O drama como recurso educativo em John Dewey: Imagine! In: LAMPERT, Jocielle (Org.). **Reflexões sobre John Dewey e Arte como Experiência**. no prelo.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

TEIXEIRA, Anísio. A pedagogia de Dewey. In: **Vida e educação**. Tradução Anísio Teixeira. São Paulo: Melhoramentos, 1967. p. 13-41.

THE 1950'S EDUCATION: OVERVIEW. **Encyclopedia**, 2019b. Disponível em: <https://www.encyclopedia.com/social-sciences/culture-magazines/1950s-education-overview>. Acesso em: 12 out. 2021.

THE 1950'S EDUCATION: TOPICS IN THE NEWS. **Encyclopedia**, 2019a. Disponível em: <https://www.encyclopedia.com/social-sciences/culture-magazines/1950s-education-topics-news>. Acesso em: 12 out. 2021.

THE EDUCATION REFORM MOVEMENT. **Encyclopedia**, 2019c. Disponível em: <https://www.encyclopedia.com/social-sciences/news-wires-white-papers-and-books/education-reform-movement>. Acesso em: 12 out. 2021.

UNITED STATES SENATE. **Sputnik spurs passage of the National Defense Education Act**. Washington, 1957. Disponível em: <https://www.senate.gov/general/contacting.htm>. Acesso em: 12 out. 2021.

VALDEMARIN, Vera Teresa. **História dos métodos e materiais de ensino**: a escola nova e seus modos de uso. São Paulo: Cortez, 2010.

VATZ, Richard E. The myth of the rhetorical situation. **Philosophy & Rhetoric**, v. 6, n. 3, p. 154-161, 1973.

VILLET, Grey. The waste of fine minds: gifted children like Barrey Wichmann get short shrift in U.S. **Life**, v. 44, n. 14, p. 89-99, 1958.

WATRAS, Joseph. The Eight-year Study: from evaluative research to demonstration Project, 1930-1940. **Education Policy Analysis Archives**, v. 14, n. 21, p. 1-23, 2006.

WILSON, Sloan. Crisis in education: two pupils – one in the U.S. the other in the U.S.S.R. – point up a U.S. weakness. **Life**, v. 44, n. 12, p. 25-37, 1958.

ZORZETTO, Ricardo. Zuzu, o esqueleto de 9,6 mil anos. **Pesquisa Fapesp**, São Paulo, ano 23, n. 317, p. 42-45, jul. 2022.

## APÊNDICE

### **Cronologia Hannah Arendt: vida e obra**

Fontes: ADLER, Laure. **Nos passos de Hannah Arendt**. Tradução de Tatiana Salem Levy e Marcelo Jacques. Rio de Janeiro: Record, 2007; HEBERLEIN, Ann. **Arendt – entre o amor e o mal**: uma biografia. Tradução Kristin Lie Garrubo. São Paulo: Companhia das Letras, 2021; LAFER, Celso. **Hannah Arendt**: pensamento, persuasão e poder. São Paulo: Paz & Terra, 2018;

#### **1906**

- 14 de outubro. Johanna Arendt, conhecida como Hannah Arendt, nasce em Linden, Alemanha, filha de Paul Arendt e Martha Cohn, ambos judeus.

#### **1910**

- A família muda-se para Königsberg.

#### **1913**

- Ingressa na escola Szttnick.
- Morre seu pai.

#### **1914**

- 18 julho. A Áustria-Hungria declara guerra à Sérvia. Após uma semana, a Europa entra em guerra.
- Em agosto, parte com a mãe para Berlim.
- Em novembro, retorna com sua mãe para Königsberg.

#### **1918-1919**

- No período de imediatamente anterior ao término da Guerra Mundial, sua casa torna-se ponto de encontro para os sociais-democratas.

#### **1921**

- Vive em um alojamento estudantil em Berlim, frequenta aulas de grego, latim e teologia.
- Retorna a Königsberg e presta o *Abitur* – espécie de exame para ingresso no ensino superior.

**1924**

- Conclui o ensino secundário.
- Recebe medalha de ouro por desempenho no *Abitur*.
- Começa a estudar filosofia na universidade de Marburg.
- Torna-se aluna de Martin Heidegger, com quem se relaciona afetivamente por vários anos.

**1929**

- Casa-se com Günther Stern.
- Defende a tese de doutorado intitulada *O amor em Santo Agostinho*, sob a orientação de Karl Jaspers.
- Concomitantemente à reescrita de sua tese, inicia a investigação sobre Rahel Varnhagen, judia integrante de um grupo de intelectuais alemães.

**1933**

- Janeiro. Adolf Hitler torna-se chanceler da Alemanha.
- Vive sozinha após Günther Stern deixar a Alemanha.
- Publica ensaios para os jornais *Frankfurter Zeitung* e *Kölnische Zeitung*.
- 27 de fevereiro. O ataque ao Reichstag, em Berlim provoca a queda da democracia alemã.
- 7 de abril. É promulgado o artigo ariano que prevê a demissão dos judeus de suas atividades profissionais.
- Trabalha na coleta e na compilação de propaganda antijudaica, a pedido da Federação Sionista da Alemanha.
- É detida pela polícia por oito dias.
- Parte com a mãe para Karlsbad e depois para a Tchecoslováquia, dando início a um período de 18 anos como apátrida.
- Na França, onde permanece até 1940, inicia sua formação política.

**1936**

- Separa-se do marido, mas ambos continuam unidos na luta contra Hitler.

**1939**

- Em 3 de setembro, toma conhecimento do início da Segunda Guerra Mundial.

**1940**

- Casa-se com Heinrich Blücher.
- É presa no campo de concentração de Gurs, fugindo em seguida.

**1941**

- Maio. Chega com seu marido aos Estados Unidos da América, instalando-se em Nova Iorque.
- Convive durante um mês com uma família americana para aprender o idioma.
- Atua como jornalista até 1945. Publica ensaios nos jornais *The Menorah Journal* e *Aufbau*.

**1943**

- Recebe a notícia da existência do campo de concentração de Auschwitz.

**1944**

- Posiciona-se contrariamente à condução da política sionista na Palestina e afasta-se desse movimento em definitivo.
- Publica no *Menorah Journal* um artigo intitulado “Zionism reconsidered”, no qual apresenta reflexões históricas e políticas sobre o sionismo. O texto dá fundamento para a elaboração do livro *Origens do totalitarismo*.

**1945**

- Morre Adolf Hitler. Termina a Segunda Guerra Mundial.

**1946**

- Atua como editora-chefe da Schocken Books até 1948.

**1949**

- Retorna à Europa, onde permanece até 1950.
- Atende solicitação da organização Reconstrução Cultural Judaica para mapear documentos, livros e outros materiais, a fim de reconstruir a herança do povo judeu.
- Viaja pela Alemanha visitando Wiesbaden, Frankfurt, Würzburg, Erlangen e Heidelberg, e Friburgo.

**1950**

- Reencontra Heidegger e assume a função de agente, sem remuneração, para negociar contratos e articular a publicação dos livros do filósofo em inglês.

**1951**

- Publica *Origens do totalitarismo*, obra que analisa o antissemitismo e o imperialismo e caracteriza o fenômeno do totalitarismo por meio dos regimes stalinista, vigente de 1930 a 1953, e hitlerista, de 1933 a 1945.
- Torna-se cidadã americana.

**1953**

- Ministra aulas na Universidade de Princeton.

**1955**

- Atua como professora visitante na Universidade da Califórnia, em Berkeley.

**1958**

- Publica *Rahel Varnhagen: a vida de uma judia*.
- Publica *A condição humana*, obra que aprimora sua análise dos efeitos do regime totalitário, em particular no que tange à eliminação da singularidade humana.

**1959**

- Torna-se professora titular na Universidade de Princeton.

**1960**

- Atua como professora visitante na Universidade de Columbia, em Nova Iorque.

**1961**

- Atua como professora visitante na Universidade de Northwestern, em Evanston.
- Publica *Entre o passado e o futuro*, reunião de ensaios que abordam os conceitos de *tradição, autoridade e liberdade*, presentes em várias de suas obras.
- Representa a revista *The New Yorker* no julgamento de Adolf Eichmann.

**1963**

- Publica *Sobre a revolução*, em que analisa os fundamentos históricos e filosóficos dos movimentos revolucionários.

- Publica *Eichmann em Jerusalém*, que retrata sua atuação como correspondente da revista *The New Yorker* na cobertura do julgamento de Adolf Eichmann, em 1961.

**1968**

- Ministra o primeiro curso como professora na *New School for Social Research*, de Nova Iorque, intitulado *Experiências políticas do século XX*.
- Publica *Homens em tempos sombrios*, obra que contém biografias comentadas de homens e mulheres que viveram na primeira metade do século XX, como Hermann Broch, João XXIII, Rosa Luxemburgo, Jaspers, Isak Dinesen, Bertold Brecht, Heidegger e Walter Benjamin.

**1969**

- Recebe a medalha Emerson-Thoreau da Academia Americana de Artes e Ciências.

**1970**

- Publica *Sobre a violência*, que analisa as manifestações do mal, referindo-se à própria experiência de vida diante da ascensão do nazismo.
- Publica *Responsabilidade e julgamento*, reunião de palestras e cursos ministrados entre 1960 e 1970, dentre o quais “Reflexões sobre Little Rock”.
- Falece Heinrich Blücher.

**1972**

- Publica *Crises da república*, em que analisa os Documentos do Pentágono, considerados altamente secretos.

**1975**

- Visita a Alemanha pela última vez. Permanece por quatro semanas em Marbach.
- Recebe o prêmio Sonning, na Dinamarca.
- Recebe convite do *Smith College* para atuar durante um semestre como professora convidada. Não houve tempo para assumir o cargo.
- 4 de dezembro. Falece, deixando inacabado o texto de *A vida do espírito*, obra que foi publicada postumamente em 1978, com edição de Mary McCarthy. O sepultamento ocorre no dia 8 de dezembro.