

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

WELLINGTON CARLOS DA SILVA

HANNAH ARENDT: EDUCAÇÃO MODERNA E POLITICA

CURITIBA
2015

WELLINGTON CARLOS DA SILVA

HANNAH ARENDT: EDUCAÇÃO MODERNA E POLITICA

Monografia apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de especialista em Filosofia da Educação no curso Filosofia da Educação: Ética, Política e Educação, Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

Orientador: Prof. Dr. Udo Baldur Moosburger

CURITIBA
2015

AGRADECIMENTOS

Ao prof. Dr. Udo Baldur Moosburger, pela imprescindível orientação, conselhos e apoio para a realização da pesquisa.

À Maria Luci da Silva e Janayna Milena da Silva, pela paciência nestes anos de estudo.

Aos meus amigos Wellington Felipe Veiga, Wesley Rafael Fernandes, Mateus Moura, Leomar Lima Silva e Denis Diógenes por acreditarem em mim.

À Camila Vaz Teixeira Costa e Manuela Kauling Barbosa, pelo apoio diário no estudo de Hannah Arendt.

Aos demais professores do curso de Especialização em Filosofia da Educação: Ética, Política e Educação, pelas excelentes aulas nestes dois anos de curso que acrescentaram muito a minha formação.

A equipe de Posicionamento e Escalonamento online/offline, por fazerem a diferença todos os dias.

RESUMO

O presente estudo procura compreender a perspectiva de Hannah Arendt sobre a educação moderna e refletir quais são as relações desta com a política. Em busca deste objetivo, o primeiro capítulo do trabalho apresenta a modernização da educação no Brasil a partir do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, explorando suas origens no intuito de introduzir o leitor na educação moderna. A ideia da pensadora alemã acerca da era moderna e suas considerações a respeito da educação deste período são discutidas no segundo momento do trabalho, antes de adentrar no pensamento da filósofa sobre a educação. Em sua última parte, esta monografia tenta entender, com base em Arendt, o espaço da educação na sociedade e explicar seus laços com a política para então determinar como a educação moderna influencia na política. Acredita-se que com o pensamento arendtiano é possível explicar como as mudanças provenientes do advento da era moderna influenciam a área educacional e mostram-se capazes de causar impacto no desenvolvimento das futuras gerações.

Palavras-Chave: Política. Educação Moderna. Educação. Arendt, Hannah.

ABSTRACT

The present research aims to understand Hannah Arendt's conception of modern education and to consider its relation to politics. With this objective in mind the second chapter of this essay proposes a description of the modernization of education in Brazil starting from the *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* and its origins, all of it conceived as an introduction to modern education. The third chapter of this text expounds Arendt's critical view of the modern era and modern education as a condition of an assessment of her thought concerning education in general. In the fourth chapter of this monograph it will be attempted to determine the place education occupies in society according to Arendt, as well as to make clear its connection with politics, in order to get an idea of how the modern variety of education can affect the public domain. The hypothesis is that Arendt's thoughts about education allow a better understanding of how the changes caused by the development of the modern era in general can have an effect on education and in particular be accountable for educational damages inflicted on the next generations

Keywords: Politics. Modern Education. Education. Arendt, Hannah.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	07
2	A MODERNIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	09
2.1	O MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA	09
2.2	A ORIGEM DO MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA ...	12
3	HANNAH ARENDT E A EDUCAÇÃO MODERNA	16
3.1	A ERA DA RUPTURA COM A TRADIÇÃO	16
3.2	A EDUCAÇÃO MODERNA	22
4	EDUCAÇÃO E POLÍTICA SEGUNDO HANNAH ARENDT	26
4.1	O CONCEITO DE MUNDO.....	26
4.2	A EDUCAÇÃO	28
4.3	OS LAÇOS ENTRE EDUCAÇÃO E POLITICA	32
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	37
	REFERÊNCIAS	39

1 INTRODUÇÃO

Para Maurizio Passerin d'Entreves (2006), Hannah Arendt é uma das pensadoras políticas mais influentes do século XX. Contudo, acrescenta-se que além de sua preocupação com a política, em seus escritos é possível encontrar ocasiões em que a filósofa discute de forma singular a educação de seu tempo e consegue pensá-la transcendendo o que diria qualquer especialista em educação. Isto é possível porque Arendt não busca apenas analisar problemas específicos da própria educação, mas a aborda dentro de problemas políticos que surgiram na era moderna.

Porém, de que forma a educação moderna absorve e se posiciona frente aos problemas políticos da era moderna? É possível que as dificuldades enfrentadas no campo educacional sejam capazes de afetar a esfera política? Estas são questões que motivam a presente pesquisa bibliográfica e serão analisadas neste trabalho monográfico que busca compreender o pensamento arendtiano acerca da educação e sua relação com a política, para determinar como a educação moderna pode ter um impacto na esfera pública.

Para tanto, em um primeiro momento o escrito abordará a educação moderna concentrando-se no *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* e no pensamento John Dewey sobre a educação. De certa forma, é importante dizer que Dewey assume um ponto importante no trabalho já que Arendt escreve sobre o caso dos Estados Unidos. Como ele discute o caso da educação norte-americana, visivelmente não se pode extrair disso algo diretamente válido para a realidade brasileira.

Entretanto, pode-se sustentar que o pensamento arendtiano pode assumir certa validade para uma análise da educação moderna no Brasil, porque a filósofa não se esquece de ressaltar que a crise na educação é um problema geral da era moderna devido à crise da tradição. Em segundo lugar, o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, influenciado pelo pragmatismo e os ideais de democratização da educação, foi expressão das ideias do filósofo norte-americano John Dewey no Brasil. Portanto, com base nesses dois fatores, acredita-se que a análise arendtiana pode se aproximar da realidade brasileira.

Na segunda parte do escrito serão retomados os pensamentos da filósofa alemã acerca da ruptura moderna com a tradição do pensamento ocidental e a perda do conceito de autoridade na modernidade. Estes são conceitos indispensáveis para a compreensão do período moderno pela perspectiva Arendt, e fundamentais para interpretar as assertivas da filósofa sobre a educação no mundo moderno.

No momento final da pesquisa será analisado, por meio do ensaio *A crise na educação* e a obra *A Condição Humana*, o pensamento de Arendt a respeito da política e da educação para compreender suas relações e então determinar como a educação moderna pode interferir na área pública.

2 A MODERNIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Neste primeiro momento do trabalho, procura-se, por meio de uma retomada da educação escolar no Brasil, discorrer de maneira objetiva sobre a modernização da educação brasileira a partir do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*. Quais foram suas influências e os aspectos metodológicos adotados nesta transformação serão os pontos abordados no decorrer deste capítulo.

2.1 O MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA

A necessidade de transformação do sistema educacional brasileiro motivou, em 1932, alguns docentes a apresentarem o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*. Classificado por Ghiraldelli (1994) como um movimento liberal e a favor da modernização, o texto denuncia a falta de organização, atenção e cuidado em relação à educação no Brasil até o ano de 1930; faz críticas ao sistema de ensino daquele período, assim como às tentativas superficiais do governo de reforma educacional, e representa, para Romanelli (1986, p. 150), “[...] a tomada de consciência, por parte de um grupo de educadores, da necessidade de se adequar a educação ao tipo de sociedade e à forma assumida pelo desenvolvimento brasileiro da época”. No manifesto os docentes se perguntavam

[...] por que os nossos métodos de educação haviam de continuar a ser tão prodigiosamente rotineiros, enquanto no México, no Uruguai, na Argentina e no Chile, para só falar na América espanhola, já se operavam transformações profundas no aparelho educacional, reorganizado em novas bases e em ordem a finalidades lucidamente descortinadas? Por que os nossos programas se haviam ainda de fixar nos quadros de segregação social, em que os encerrou a República, há 43 anos, enquanto nossos meios de locomoção e os processos de indústria centuplicaram de eficácia, em pouco mais de um quartel de século? Por que a escola havia de permanecer, entre nós, isolada do ambiente, como uma instituição incrustada no meio social, sem meios de influir sobre ele, quando, por toda a parte, rompendo a barreira das tradições, a ação, educativa já desbordava a escola, articulando-se com as outras instituições sociais, para estender seu raio de influência e de ação? (AZEVEDO, 2010, p. 36).

Além destes questionamentos, os professores oferecem no texto uma proposta de reforma para a educação escolar brasileira exigindo, fundamentalmente, que os problemas educacionais fossem tratados com maior rigor científico. Isto porque, segundo os educadores, o sistema de ensino brasileiro da época – ainda fortemente influenciado pelos jesuítas – era arcaico, antiquado e completamente

impróprio frente aos novos desafios da nação, como a industrialização, que praticamente estimulavam o país a modernização.

Compreendendo a educação como o maior dos problemas nacionais, a sugestão dada pelos autores do manifesto (2010) orienta-se a favor de que aquela não seja mais privilégio de uma classe social, devido à sua vantagem econômica, ou esteja condicionada pelas vontades subjetivas de alguns. Estes são princípios norteadores para a construção de uma escola que seja pública, única, gratuita, obrigatória, laica, economicamente autônoma, vinculada ao mundo do trabalho, acessível a todos os cidadãos e de responsabilidade do Estado. Abaixo, tem-se uma das passagens do manifesto na qual os docentes expõem sua vontade de proporcionar a educação acessível a todos.

Assentado o princípio do direito biológico de cada indivíduo sua educação integral, cabe evidentemente ao Estado a organização dos meios de o tornar efetivo, por um plano geral de educação, de estrutura orgânica, que torne a escola acessível, em todos seus graus, aos cidadãos a quem a estrutura social do país mantém em condições de inferioridade econômica para obter o máximo de desenvolvimento de acordo com suas aptidões vitais. Chega-se, por esta forma, ao princípio da escola para todos, “escola comum ou única”, que, tomado a rigor, só não ficará na contingência de sofrer quaisquer restrições, em países em que as reformas pedagógicas estão intimamente ligadas com a reconstrução fundamental das relações sociais. Em nosso regime político, o Estado não poderá, decerto, impedir que, graças à organização de escolas privadas de tipos diferentes, as classes mais privilegiadas assegurem a seus filhos uma educação de classe determinada; mas está no dever indeclinável de não admitir, dentro do sistema escolar do Estado, quaisquer classes ou escolas, a que só tenha acesso uma minoria, por um privilégio exclusivamente econômico (AZEVEDO, 2010, p. 44).

O método de ensino é outro ponto de ataque dos escolanovistas à educação brasileira. Eles não concordam com a tendência fortemente tradicional de que o aluno é educado através de forças exteriores que atuam sobre ele e fazem do aprendizado um processo passivo. De acordo com o texto redigido por Fernando de Azevedo (2010), a concepção defendida pelos educadores da escola nova é favorável a um método ativo de aprendizagem que funciona a partir do aluno – colocando-o no centro do processo educativo – e procura estimular, por meio de atividades como a observação, pesquisa e experiência, suas capacidades criativas. Deste modo, “[...] quebra-se a ordem que apresentavam os programas tradicionais do ponto de vista da lógica formal dos adultos, para os pôr de acordo com a “lógica psicológica”, isto é, com a lógica que se baseia na natureza e no funcionamento do espírito infantil” (AZEVEDO, 2010, p. 50).

Acerca da estrutura da educação no Brasil, os autores do manifesto esclarecem ainda que a inexistência de articulação entre os níveis de ensino

compromete o desenvolvimento do aluno e é um fator determinante para o dualismo de sistemas educacionais no Brasil. Na perspectiva dos docentes, a educação nacional deveria orientar-se por uma base comum para, a partir dela, organizar os níveis de ensino de maneira adequada e, assim, elaborar uma estrutura de ensino em harmonia com as necessidades do país.

Na sequência deste projeto de modernização da educação nacional, a universidade assume um papel decisivo. Segundo Azevedo (2010), a área de atuação da universidade no país, limitada à formação de profissionais nos cursos de engenharia, medicina e direito, não seria coerente com o modelo moderno de universidade enquanto não ampliasse seus cursos, ocupasse-se com a pesquisa e, principalmente, alimentasse os professores com uma formação pedagógica. Para os escolanovistas, a universidade

[...] deve ser organizada de maneira que possa desempenhar a tríplice função que lhe cabe de elaboradora ou criadora de ciência (investigação), docente ou transmissora de conhecimentos (ciência feita) e de vulgarizadora ou popularizadora, pelas instituições de extensão universitária, das ciências e das artes (AZEVEDO, 2010, p. 56).

Em específico a formação de docentes, o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* afirma que

Todos os professores, de todos os graus, [...] devem, [...] formar seu espírito pedagógico, conjuntamente, nos cursos universitários, em faculdades ou escolas normais, elevadas ao nível superior e incorporadas às universidades (AZEVEDO, 2010, p. 59).

Este cuidado em relação aos professores é demonstração da preocupação dos escolanovistas com a reforma educacional no país, já que os professores também integram este sistema falho e até aquele momento, segundo o escrito, não haviam recebido formação alguma para exercer esta função.

E pelas propostas promulgadas pelo Manifesto dos Pioneiros, é possível identificar uma estreita relação deste com a constituição de 1934 – sobretudo em seus artigos 148 a 158. Segundo Romanelli (1986), a constituição de 1934 se revela em harmonia com os princípios dos educadores modernistas ao decretar responsabilidades à união, estados e municípios com respeito à educação; compreendê-la como direito de todos; assegurar a gratuidade do ensino e determinar a criação do plano nacional da educação. Assim, com a constituição de 1934, alcança-se a organização de um sistema educacional único e articulado tal como era almejado pelos escolanovistas.

2.2 A ORIGEM DO MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA

Ao discorrer acerca do desenvolvimento histórico da didática e das ideias pedagógicas, Libâneo (1992) destaca o pensamento de John Dewey para a criação do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*. Para Libâneo,

As ideias desse brilhante educador exerceram uma significativa influência no movimento da Escola Nova na América Latina e, particularmente, no Brasil. Com a liderança de Anísio Teixeira e outros educadores, formou-se no início da década de 30 o Movimento dos Pioneiros da Escola Nova, cuja atuação foi decisiva na formulação da política educacional, na legislação, na investigação acadêmica e na prática escolar (LIBÂNEO, 1992, p. 62).

Destarte, apoiando-se na passagem de Libâneo, e também no fato de Anísio Teixeira, segundo Ghiraldelli (1994), ter estudado com Dewey nos Estados Unidos e sido seu discípulo, compreende-se o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* como um documento que, além de se basear em John Dewey, é expressão dos ideais do filósofo norte-americano no Brasil.

E para o autor de *Democracia e Educação*, a “[...] educação é para a vida social aquilo que a nutrição e a reprodução são para a vida fisiológica” (DEWEY, 1959, p. 10). Através desta comparação é que Dewey procura elucidar o espaço fundamental da educação na sociedade e, de forma latente, demonstrar a extrema importância daquela para o saudável prosseguimento da vida social, sendo que conforme uma sociedade torna-se mais complexa e acumula experiências, somente uma educação formal conseguiria, de acordo com Dewey, transmitir sua pluralidade de experiências de forma objetiva aos seus novos membros.

Alcançar este objetivo sem que a experiência perca seu significado, ou seu valor, é o que o norte-americano espera da escola. Para ele, a escola deve ser um espaço simplificado e inteligível da vida social para a criança absorver seu significado aos poucos, já que

Tão numerosas e entrelaçadas são as funções de nossa presente vida social, que uma criança, colocada na posição mais favorável, não poderia prontamente participar de muitas das mais importantes dentre elas. Não participando das mesmas, não lhes apreenderia a significação e elas não se tornariam parte de sua estrutura mental. Não se veria as árvores por causa da floresta. Os negócios, a política, a arte, a ciência, a religião lhe reclamariam, a um tempo, a atenção em alarida tal, que, como resultado, só se teria a confusão (DEWEY, 1959, p. 21).

Visando proporcionar um aprendizado mais efetivo, o projeto de Dewey concentra-se na aplicação de um método ativo na educação e é interessante como este insere o aluno em uma posição central no processo educativo. Segundo o

educador norte-americano, aprender não é um processo passivo e por isso não se resume no uso de recursos mediados pela palavra, pois é preciso, para Dewey (1959), explorar meios alternativos de ensino que transcendem o campo das letras e possuem maior eficácia do que os meios tradicionais. Pela passagem abaixo, se observa sua postura em relação aos métodos de ensino frequentemente utilizados.

Qual a razão por que, apesar de geralmente condenado, o método de ensino de verter conhecimentos – o mestre – e absorvê-los passivamente – o aluno – ainda persiste tão arraigadamente na prática? Que a educação não consiste unicamente em “falar” e “ouvir”, e sim em um processo ativo e construtor, é princípio quase tão geralmente violado na prática, como admitido em teoria. Não é essa deplorável situação devida ao fato de ser a matéria meramente exposta por meio da palavra? Prega-se; leciona-se; escreve-se. Mas para se pôr a matéria ou a teoria em ato exige-se que o meio escolar esteja preparado, em extensão raramente atingida, como locais e condições para agir e fazer com utensílios e materiais de natureza física. Exige-se, ainda, que se modifiquem os métodos de instrução e administração de modo a permitir e assegurar o contato direto e contínuo com as coisas. Não que se deva restringir o uso da linguagem como recurso educativo; e sim que esse uso será mais vital e fecundo [...] “Deveis fazer estas coisas, sem todavia desfazer as outras” (DEWEY, 1959, p. 41).

Mais um ponto significativo da teoria concebida por Dewey reside na impossibilidade de alguma força externa – como o próprio meio ou alguma consciência exterior – intervir diretamente na criança. Para o pensador, uma força exterior “[...] pode fornecer estímulos para provocar respostas” (DEWEY, 1959, p. 27), porém não é possível a ela dominar o imaturo totalmente. Segundo Dewey, a criança não pode ser coagida a coisa alguma e “Desprezar esta circunstância equivale a deformar e perverter a natureza humana” (*ibid.*). O pensador norte-americano demonstra como opera este estímulo exterior através do caso de uma criança que vive numa família de músicos.

Uma criança vivendo no seio de uma família de músicos terá inevitavelmente estimuladas, por menores que elas sejam, as suas aptidões musicais, e as terá mais estimuladas, relativamente, do que outros impulsos que poderiam despertar em diverso ambiente. Com efeito, se não tomar interesse pela música e não adquirir nesta arte alguma competência, será como elemento estranho, inábil para participar da vida do grupo a que pertence (DEWEY, 1959, p.59).

E sendo o interesse da criança, para Dewey, uma característica interior que não é inteiramente manipulável pelo meio, o efeito desta ideia no campo educacional atribui autonomia ao aluno, enquanto que ao educador compete orientar e estimular a criança de forma indireta. Ele não pode controlá-la ou obrigá-la a fazer algo que não tenha despertado seu interesse e, como compara o filósofo, “[...] embora possamos levar um cavalo até a água, não poderemos obrigá-lo a beber [...]

poderemos trancar um homem em uma penitenciária, mas não torná-lo arrependido” (DEWEY, 1959, p. 29). Ainda em *Democracia e Educação*, Dewey orienta educadores e adultos a terem respeito pela criança e reflete que

O verdadeiro princípio do respeito à imaturidade não pode ser melhor expresso do que com as palavras de EMERSON: “Respeitai a criança. Não sejais em excesso pais dela. Não a perturbeis em sua solidão. Mas ouço a grita dos que me replicam: - Isso é abandonar as rédeas da disciplina pública e particular; desejais que a criança se entregue loucamente a suas paixões e caprichos e dais a esta anarquia o nome de respeito pela natureza infantil? – Responderei: - Respeitai a criança, respeitai-a até o fim, mas também respeitai-vos a vós mesmos... Os dois pontos essenciais na educação de um adolescente são: conservar o que lhe é natural e desprezar tudo o mais; conservar seu natural, mas reprimir suas algazarras, travessuras e brinquedos abrutados; resguardar seu natural e armá-lo de conhecimentos em todas as suas direções para onde esse natural se incline”. E prosseguindo EMERSON a mostrar seu respeito pela puerícia e pela adolescência, em vez de rasgar para os professores uma seda fácil de trilhar, diz sobre a educação que “ela muito exige tempo, e muita reflexão do mestre. [...]” (DEWEY, 1959, p. 56)

A concepção do processo educativo como uma preparação para a vida futura, por não ser elaborada a partir da perspectiva do discente, é, segundo Dewey, prejudicial à educação. Ele afirma que a criança não é um ente preocupado com o porvir e a insistência desta ideia, do discurso sobre a importância de se preparar para os desafios da vida adulta, não se mostra capaz de provocar estímulos a favor do aprendizado já que, reflete Dewey (1959, p. 59), “preparar-se para alguma coisa, não se sabe qual, nem porque, é desprezar a energia motora existente para confiar-se na de uma vaga probabilidade”. Apontando a ausência de sentido numa educação voltada para o futuro e visando inseri-la no presente, afirma Dewey

Muito remoto é o futuro para que se prepara o educando; levará muito tempo para tornar-se presente. Para que pressas no aprontarmo-nos para ele? A tentação de protelar cresce ainda mais em face das muitas maravilhosas oportunidades de aventuras, para que o presente convida irresistivelmente. É natural que a tentação e a energia se dirijam para elas; a educação se enriquece em resultado disso, mas esta educação é inferior à que se conseguiria caso se houvesse empregado todo o esforço para tornarem-se as condições do presente o mais educativas possível (DEWEY, 1959, p. 59).

Como a criança está envolvida com o presente e o futuro não possui significado algum para ela, então a educação deve orientar-se pelo agora e, neste caso, a responsabilidade do professor é fazer do presente um contexto instigante à

aprendizagem dos alunos, mas sem interferir diretamente na aprendizagem feita ativamente pelo próprio discente em suas experiências imediatas.

Uma educação conservadora, isto é, direcionada ao passado e que acredita no ensino apenas como forma de realizar uma espécie de retrospectiva para ajustar o indivíduo ao tempo futuro, também foi criticada por Dewey. Ele insiste no presente como modo ideal de educação e “a doutrina que menospreza o ato presente de viver e de crescer e desenvolver-se – que é a única coisa sempre presente – volta-se naturalmente para o passado, porque o alvo futuro que se determinou é remoto e vazio” (DEWEY, 1959, p. 82). O presente representa o viver e as experiências nele realizadas, por ter absoluto significado para criança, certamente proverão mais conhecimento ao aluno do que a fala vazia do professor sobre o futuro ou sua exposição sobre os feitos passados. Ainda a respeito da interferência do passado na educação, diz Dewey (1959, p. 82) “[...] o erro de fazer dos escritos e outras relíquias do passado constituírem o material da educação é que secciona a conexão vital do presente e do passado e tende a tornar o passado um rival do presente e o presente uma imitação inútil do passado”.

Portanto, refletir sobre a liberdade, o respeito à criança e buscar a reforma da metodologia amiúde adotada no ambiente escolar, são objetivos de Dewey em *Democracia e Educação*. Todavia, adverte-se que o seu pensamento caminha para muito além e estabelece profundos laços entre educação e vida, percebendo aquela como um processo da vida e ela sendo um contínuo aprendizado (reorganizando e reconstruindo experiências), bem como propõe, num modo de viver a partir da democracia, a necessidade de oportunidades iguais a todos se desenvolverem na educação a fim de combater as desigualdades econômicas.

Devem assegurar-se as facilidades escolares com tal amplitude e eficácia que, de fato, e não em nome somente, se diminuam os efeitos das desigualdades econômicas e se outorgue a todos os cidadãos a igualdade de preparo para as futuras carreiras. A realização deste objetivo exige não só que a administração pública proporcione facilidades para o estudo e complete os recursos da família, para que os jovens se habilitem a auferir proveito dessas facilidades, como também uma tal modificação das ideias tradicionais de cultura, matérias tradicionais de estudos e métodos tradicionais de ensino e disciplina, que se possam manter todos os jovens sob a influência educativa até estarem bem aparelhados para iniciar suas próprias carreiras econômicas e sociais. Pode figurar-se que essas ideias serão de remota execução, mas o ideal democrático da educação será uma ilusão tão ridícula quanto trágica enquanto tais ideias não preponderem mais e mais, em nosso sistema de educação pública. (DEWEY, 1959, p.105).

3. HANNAH ARENDT E A EDUCAÇÃO MODERNA

O segundo capítulo do trabalho dedica-se a expor a perspectiva de Arendt em relação à educação moderna. Contudo, acredita-se que para compreender o pensamento arendtiano nesta questão é necessário, em primeiro lugar, retomar algumas ideias mais gerais da filósofa, pois estas se mostram conectadas a sua postura acerca da educação. Sendo assim, nas próximas páginas expor-se-á como a pensadora alemã interpreta a era moderna para em seguida introduzir a educação em Arendt.

3.1 A ERA DA RUPTURA COM A TRADIÇÃO

A intensa análise feita por Hannah Arendt em relação à idade moderna propõe uma espécie de ruptura com o que a pensadora denomina de tradição. Em *Entre o Passado e o Futuro*, Arendt sustenta que a nossa “tradição de pensamento político” iniciou-se com os preceitos de Platão e Aristóteles quando, mais especificadamente,

[...] na alegoria da caverna, em *A República*, Platão descreveu a esfera dos assuntos humanos, tudo aquilo que pertence ao convívio dos homens em um mundo comum, em termos de trevas, confusão e ilusão, que aqueles que aspirassem ao ser verdadeiro deveriam repudiar e abandonar, caso quisessem descobrir o céu límpido das ideias eternas (ARENDDT, 2013, p. 43).

Nietzsche, Marx e Kierkegaard são apontados, por Arendt, como os pensadores que, no âmbito teórico e cada um a sua maneira, desafiam esta tradição iniciada por Platão e invertem a hierarquia dos conceitos profundamente enraizados no ocidente desde a antiguidade. Diz a filósofa

[...] Kierkegaard fala do seu salto da dúvida para a crença; Marx põe Hegel, ou antes “Platão e toda tradição platônica” (Sidney Hook), novamente de “cabeça para cima”, saltando “do reino da necessidade para o reino da liberdade”, e Nietzsche entende sua filosofia como “platonismo invertido” e “transmutação de todos os valores”. (ARENDDT, 2013, p. 63)

E dentre os vários conceitos expostos por estes três filósofos, destacados por Arendt no ensaio intitulado *A tradição e a época moderna*, faz-se de grande importância retomar um caso específico em Marx que, para Arendt, altera significativamente a maneira comum de compreender o homem, bem como de diferenciá-lo dos demais animais.

De acordo com a pensadora alemã (2013), até o advento da época moderna o homem era definido e ao mesmo tempo destacava-se dos outros seres vivos por meio da faculdade da razão, como foi compreendido por Aristóteles. Porém, quando Marx declara que “o trabalho criou o homem” (ARENDR, 2013, p. 48), o conceito aristotélico de homem como animal racional, juntamente com outros conceitos fundamentais da tradição, são seriamente abalados e, para Arendt,

“O trabalho criou o homem” significa, em primeiro lugar, que o trabalho, e não Deus, criou o homem; em segundo lugar, que o homem, na medida em que é humano, cria a si mesmo, que sua humanidade é resultado de sua própria atividade; significa, em terceiro lugar, que aquilo que distingue o homem do animal, sua *diferentia specifica*, não é a razão, mas sim o trabalho, e que ele não é um *animal rationale*, mas sim um *animal laborans*; em quarto lugar, que não é a razão, mas sim o trabalho, a atividade humana tradicionalmente mais desprezada, aquilo que contém a humanidade do homem. Marx desafia assim o Deus tradicional, o juízo tradicional sobre o trabalho e a tradicional glorificação da razão (ARENDR, 2013, p. 49).

Todavia, as marcas da ruptura com a tradição não são notadas apenas no campo teórico. A partir de uma visão de conjunto dos escritos de Arendt, pode-se verificar que dos fenômenos do mundo moderno ela apreende evidências favoráveis à ideia da ruptura no campo político – como é o caso do totalitarismo. Em *Origens do Totalitarismo*, Hannah Arendt busca, de forma objetiva, compreender o que tornou possível estes regimes; teorizar sobre seu funcionamento (a utilização da propaganda, a ideologia, a manipulação das massas, os campos de extermínio) e, acima de tudo, demonstrar que os governos totalitários são uma forma completamente nova e distante de todo tipo de governo que já existiu anteriormente. De acordo com Arendt,

[...] o governo totalitário é diferente das tiranias e das ditaduras; a distinção entre eles não é de modo algum uma questão acadêmica que possa ser deixada, sem riscos, aos cuidados dos “teóricos”, porque o domínio total é a única forma de governo com a qual não é possível coexistir. (ARENDR, 2012, p. 420)

Para a pensadora (2012), dessemelhantes das tiranias e ditaduras, que comprometem a liberdade subjetiva no campo público, os governos totalitários representam sérios riscos a toda singularidade humana e a sua capacidade de ação mesmo na esfera da vida privada. Ao abordar o totalitarismo na parte final da obra *Origens do Totalitarismo*, Arendt analisa como os campos de concentração conseguiram extinguir as subjetividades de cada homem e isso, para a autora, comprovou que

[...] os seres humanos podem transformar-se em espécimes do animal humano, e que a “natureza” do homem só é “humana” na medida em que dá ao homem a possibilidade de tornar-se algo eminentemente não natural, isto é, um homem. [...] Morta a individualidade, nada resta senão horríveis marionetes com rostos de homem, todas com o mesmo comportamento do cão de Pavlov, todas reagindo com perfeita previsibilidade mesmo quando marcham para morte (ARENDR, 2012, p. 603).

Sendo assim, por promover esta alteração radical no homem, a autora estabelece em outro texto que, por romper com a tradição, o domínio totalitário não pode ser compreendido seguindo as categorias usuais do pensamento político, porque “[...] seus crimes não podem ser julgados por padrões morais tradicionais ou punidos dentro do quadro de referência legal de nossa civilização [...]” (ARENDR, 2013, p. 54).

Outro aspecto destacado pela filósofa, presente já no totalitarismo e que rompe significativamente com a tradição de pensamento político, é o fenômeno da violência na era moderna. Com base na leitura dos escritos de Arendt, verifica-se que ela, ao analisar a violência, recorre à antiga diferenciação entre gregos, bárbaros e escravos para explicar como costumava ser aplicada a violência aos olhos da tradição.

A distinção consistia em que os gregos, convivendo em uma *polis*, conduziam seus negócios por intermédio do discurso, através da persuasão (*peíthein*), e não por meio de violência e através da coerção muda. Conseqüentemente, quando homens livres obedeciam a seu governo, ou às leis da *polis*, sua obediência era chamada *peitharkhía*, uma palavra que indica claramente que a obediência era obtida por persuasão e não pela força. Os bárbaros eram governados pela violência, e os escravos eram forçados ao trabalho, e desde que ação violenta e labuta assemelham-se no fato de não exigirem o discurso para serem eficientes, bárbaros e escravos eram *áneu lógou*, isto é, não viviam uns com os outros fundamentalmente através da fala (ARENDR, 2013, p. 50).

Deste modo, pela passagem acima, é possível observar que pela tradição, segundo Arendt, a violência não era apreciada entre os homens da *polis* e tinha seu emprego principalmente dirigido àqueles com os quais, não obstante viverem na *polis*, não era possível dialogar, ou seja, entes excluídos do processo de decisão política sobre os rumos que a cidade deveria seguir. Em assuntos políticos, diz a pensadora (2012), a violência era a *ultima ratio* e foi sempre considerada a última alternativa.

Porém, a idade moderna faz este modo de pensar ser modificado e uma expressão disso é o imperialismo do século XIX. Na segunda parte de *Origens do Totalitarismo*, Arendt aborda a proposta imperialista considerando-a uma política de expansão de poder e capital – com forte influência burguesa – que procura apenas o lucro ilimitado e, para atingir este fim, utiliza-se objetivamente da violência e da força de forma jamais vista nos assuntos políticos, como esclarece a pensadora.

A violência sempre foi a *ultima ratio* na ação política, e a força sempre foi a expressão visível do domínio e do governo. Mas nem uma nem outra constituíram antes o objetivo consciente do corpo político ou alvo final de qualquer ação política definida. Porque a força sem coibição só pode gerar mais força, e a violência administrativa em benefício da força – e não em benefício da lei – torna-se um princípio destrutivo que só é detido quando nada mais resta a violar (ARENDR, 2012, p. 205).

Além do imperialismo, no século XX a guerra também se tornou um instrumento recorrente na política moderna. Arendt afirma que Hitler recorrera intencionalmente a ela para consolidar seu domínio totalitário e, de acordo com a pensadora,

O processo de radicalização totalitária começou imediatamente após a deflagração de guerra; pode-se até conjecturar que Hitler provocou a guerra, entre outras razões, porque ela lhe permitia acelerar esse processo de uma forma que teria sido inconcebível em tempos de paz (ARENDR, 2012, p. 549).

E no mundo moderno, em que o saber científico passa a ser aplicado ao aperfeiçoamento dos instrumentos de violência, o potencial de destruição acessível aos governos em um possível conflito representa, para Arendt, uma ameaça muito maior do que em tempos passados. Isto leva a pensadora alemã a refletir sobre até que ponto os fins políticos são válidos e justificariam o uso das armas atualmente disponíveis, sendo que estas possuem capacidade para não só derrotar o inimigo

como também são prejudiciais ao próprio manipulador pelo seu alto poder de destruição.

Ideias arendtianas a respeito da violência na política estão localizadas em seu escrito intitulado *Sobre a Violência*. Neste ensaio Arendt analisa acontecimentos de seu tempo e chega a uma definição específica para os termos poder e violência, visto que, segundo a filósofa, eles não podem se tornar sinônimos – como ocorre na era moderna – porque corresponderiam a realidades distintas.

Destarte, de acordo com a pensadora, o poder provém da habilidade humana de agir em conjunto, numa livre associação entre homens, e não pode ser propriedade de um sujeito, mas sim de todo um grupo que só mantém o poder existente enquanto conserva-se unido para a ação. Por outro lado, de natureza instrumental, a violência não se relaciona com a pluralidade humana, como o poder, mas está mais próxima do indivíduo no singular por ampliar seu próprio vigor natural, ou seja, sua força particular, para, sobrepondo-se aos outros pela coerção, concretizar suas intenções. Em relação à diferenciação entre poder e violência, afirma a filósofa que

[...] é insuficiente dizer que poder e violência não são o mesmo. Poder e violência são opostos; onde um domina absolutamente, o outro está ausente. A violência aparece onde o poder está em risco, mas, deixada a seu próprio curso, ela conduz à desaparecimento do poder. [...]. A violência pode destruir o poder; ela é absolutamente incapaz de criá-lo (ARENDR, 1994, p. 44).

Baseando-se nas assertivas de Arendt acerca da violência e de sua oposição em relação ao poder, pode-se perceber o frequente uso da violência na política moderna como demonstração do declínio do poder público. Este último recorre à violência entendendo-a como uma manifestação de poder quando, na verdade, para a pensadora alemã, significa o seu oposto: ela aniquila a capacidade humana de agir em conjunto e acaba com o poder que, por sua vez, emana da ação conjunta. Assim, a violência não é demonstração de poder e seu fenômeno consegue apenas revelar ausência dele.

Com a ascensão da violência na política moderna o resultado foi a perda do conceito de autoridade que, segundo a filósofa (2013), em tempos modernos não desempenha mais sua função adequada como o modo legítimo de entre homens livres se instaurar a obediência no âmbito público sem recorrer a violência.

Correlatamente, a própria palavra “autoridade” afastou-se de seu significado apropriado sendo, para Arendt (2013, p. 129), “[...] comumente confundida com alguma forma de poder ou violência”. Os efeitos da moderna perda de autoridade são aparentes em contextos considerados pré-políticos, como defende Arendt no ensaio *Que é Autoridade*.

Neste texto Arendt escreve sobre a importância da autoridade para a vida humana e explica de que forma a sua falta pode afetar os seres humanos daqui para frente. Abaixo se oferece uma passagem do próprio escrito em que a autora sintetiza o papel da autoridade.

A autoridade, assentando-se sobre um alicerce no passado como sua inabalada pedra angular, deu ao mundo a permanência e a durabilidade de que os seres humanos necessitam precisamente por serem mortais – os mais instáveis e fúteis seres de que temos conhecimento. Sua perda é equivalente à perda do fundamento do mundo, que, com efeito, começou desde então a mudar, a se modificar e transformar com rapidez sempre crescente de uma forma para outra, como se estivéssemos vivendo e lutando com um universo protético, onde todas as coisas, a qualquer momento, podem se tornar praticamente qualquer outra coisa (ARENDR, 2013, p.132).

O conceito de autoridade é examinado no ensaio por uma perspectiva histórica, já que no mundo moderno não se pode contar com experiências apropriadas de autoridade, e busca resgatar seu significado original percorrendo a respeito de seu emprego em diferentes períodos e espaços. Em suma, Arendt reconhece o valor do pensamento grego para a autoridade, contudo assegura que seu início se dá com os romanos, que tinham o seu passado como guia para a ação no presente e consideravam a participação na política uma atividade inteiramente voltada a preservar a fundação de Roma. Com a politização do cristianismo, feita pela união do império romano com a igreja católica, a autoridade foi vinculada à igreja e corporificada na figura do Papa, enquanto o poder político permaneceu com os governantes, mas orientado pela igreja. A autoridade começou a se distanciar do campo político devido à corrupção que, com o tempo, se instalou na igreja e quando muitos pensadores, dentre os quais destaca-se Maquiavel, começaram a notar os problemas da intervenção religiosa nos assuntos políticos.

Arendt (2013) diz que a separação entre igreja e estado determina o fim do conceito de autoridade como orientação a partir das experiências passadas. Depois disso, Maquiavel e Robespierre procuraram resgatar o conceito romano de

autoridade e a importância da experiência de fundação. Entretanto isto não foi possível porque “[...] eles achavam que para este “fim” supremo todos os “meios”, e principalmente os meios da violência, eram justificados” (ARENDR, 2013, p. 184) sendo que, segundo a filósofa alemã, “[...] a autoridade exclui a utilização de meios externos de coerção; onde a força é usada, a autoridade em si mesmo já fracassou” (ARENDR, 2013, p. 129).

Assim, apresentadas algumas noções de Arendt sobre o período moderno, é possível observar o empenho da filósofa para exprimir como o período em questão se distancia da tradição e pode-se ter em mente o difícil contexto em que a autora pensa a educação moderna.

3.2 A EDUCAÇÃO MODERNA

Hannah Arendt reflete sobre a situação da educação no mundo moderno em *A Crise na Educação* e, embora o texto se ocupe com o modelo de educação norte-americano, é importante não esquecer que as assertivas da filósofa são feitas sempre pensando a educação moderna de uma maneira mais abrangente, porque, para Arendt, não se trata de um tema que pode ser discutido desconectado da totalidade do mundo ou analisado como um problema local. Desse modo, defende a pensadora

[...] há sempre a tentação de crer que estamos tratando de problemas específicos confinados a fronteiras históricas e nacionais, importantes apenas para os imediatamente afetados. É justamente esta crença que se tem demonstrado invariavelmente falsa em nossa época: pode-se admitir como uma regra geral neste século que qualquer coisa que seja possível em um país pode, em um futuro previsível, ser igualmente possível em praticamente qualquer outro (ARENDR, 2013, p. 222).

Arendt destaca que a educação na América, por ser um país formado por imigrantes, assume um papel político mais importante do que em qualquer outro país devido às suas dificuldades específicas. Isto se dá devido ao fato de além de ensinar conhecimentos habituais a qualquer currículo escolar, a escola na América é a instituição responsável por “americanizar” seus alunos, ou seja, prover os seus estudantes de saberes comuns que tornem possível o saudável desenvolvimento

político deste novo mundo já que, na vida privada, cada família possui costumes e linguagens muito diferentes uma da outra.

Arendt (2013) afirma que a crença no novo mundo, o chamado *pathos* pelo novo – presente em todo mundo moderno, mas com maior expressão na América –, contribuiu para a crise da educação americana no século XX e tornou aceitáveis as alterações radicais realizadas no sistema educacional do país neste século. Uma das mudanças a que a autora se refere no escrito foi a adesão espontânea dos americanos a tendências pedagógicas modernas sem se preocuparem com as consequências dessa decisão ou em verificar sua eficácia antes de aplicá-las. Diz a pensadora

Com respeito à própria educação, a ilusão emergente do *pathos* do novo produziu suas consequências mais sérias apenas em nosso próprio século. Antes de mais nada, possibilitou àquele complexo de modernas teorias educacionais originárias da Europa Central e que consistem de uma impressionante miscelânea de bom senso e absurdo levar a cabo, sob a divisa da educação progressista, uma radical revolução em todo 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, como que de um dia para outro, todas as tradições e métodos estabelecidos de ensino e de aprendizagem (ARENDR, 2013, p. 227).

Vinculada à reforma nos métodos de ensino, também a modificação da relação entre professor e aluno e entre adulto e criança é criticada por Arendt. Para ela, relações que sempre expressaram a autoridade de adultos e professores, por estes conhecerem o mundo e participarem dele, foram abolidas e as crianças liberadas da autoridade dos mais velhos. Agora, aos adultos e professores resta apenas comunicar a seus educandos o que lhes agrada e não devem interferir diretamente nas crianças que, conforme as tendências pedagógicas modernas seriam dotadas de liberdade.

Acerca desta suposta liberdade, Arendt adverte

[...] ao emancipar-se da autoridade dos adultos, a criança não foi libertada, e sim sujeita a uma autoridade muito mais terrível e verdadeiramente tirânica, que é a tirania da maioria [a saber, das outras crianças]. Em todo caso, o resultado foi serem as crianças, por assim dizer, banidas do mundo dos adultos. São elas, ou jogadas a si mesmas, ou entregues à tirania do seu próprio grupo, contra o qual, por sua superioridade numérica, elas não podem se rebelar, contra o qual, por serem crianças, não podem argumentar, e do qual não podem escapar para nenhum outro mundo por lhes ter sido barrado o mundo dos adultos. A reação das crianças a essa

pressão tende a ser ou o conformismo ou a delinquência juvenil, e frequentemente a mistura de ambos (ARENDDT, 2013, p. 231).

Assim, a partir dessa passagem do texto, é possível refletir a situação das crianças que, devido à autonomia conquistada, correm grande risco de seguirem na infância por toda sua vida, ao invés de esta infância lhes ser uma fase temporária, e não ingressar no mundo dos adultos devidamente formadas como homens aptos a viverem no espaço público. Para Arendt, o mundo humano adulto é o único mundo possível e caso as crianças não sejam inseridas nele, tornar-se-ão seres sem mundo. No entanto, as crianças não são as únicas prejudicadas aqui, pois, para seu prosseguimento, como será abordado no próximo capítulo, o mundo – e principalmente a política – depende destes jovens e da educação.

A formação de professores também sofreu a intervenção das teorias modernas e o resultado foi a formação de um profissional que, segundo a pensadora, não domina suficientemente bem o conteúdo a ser ensinado. A razão disto é que a pedagogia, influenciada pela psicologia moderna e também pelo pragmatismo, conseguiu se tornar uma espécie de “[...] ciência do ensino em geral a ponto de se emancipar inteiramente da matéria efetiva a ser ensinada” (ARENDDT, 2013, p. 231). Com isto, tem-se a formação do professor moderno voltada a prover o profissional da educação de métodos e teorias de aprendizagem, mas, no fundo, sem o conhecimento da disciplina que, segundo Arendt, é uma das coisas que autentica a autoridade do professor frente a criança. Afirma a pensadora

Como o professor não precisa conhecer sua própria matéria, não raro acontece encontrar-se apenas um passo a frente de sua classe em conhecimento. Isso quer dizer, por sua vez, que não apenas os estudantes são efetivamente abandonados a seus próprios recursos, mas também que a fonte mais legítima da autoridade do professor, como a pessoa que, seja dado a isso a forma que se queira, sabe mais e pode fazer mais que nós mesmos, não é eficaz (ARENDDT, 2013, p. 231).

A análise arendtiana acerca da educação ainda se propõe a discutir a aplicação do pragmatismo na educação moderna. Para Arendt, um princípio básico do pragmatismo é a premissa de que “[...] só é possível conhecer aquilo que nós mesmos fizemos [...]” (ARENDDT, 2013, p. 232). Como consequência desta premissa na educação tem-se, segundo a pensadora, a substituição do aprendizado pelo fazer e a transformação das instituições de ensino em instituições vocacionais que não buscam ensinar, mas inculcar uma habilidade no estudante.

Os métodos ativos de aprendizagem sugeridos pelo pragmatismo e principalmente a proposta de que é possível se aprender brincando, fazendo assim o processo educativo operar por meio de uma atividade inerente a toda criança, parece não convencer Hannah Arendt totalmente. De acordo com a pensadora, eles contribuem para manter os estudantes na infância por mais tempo que o necessário e o aconselhável. Ao excluir a relação de autoridade entre professores e alunos, interferem no processo de amadurecimento do educando em nome daquela noção de liberdade da criança que, como já foi colocada, é prejudicial para a educação.

Para Arendt, a educação é uma área em que o conceito de autoridade se faz fundamental e, diz a filósofa,

A crise da autoridade na educação guarda a mais estreita conexão com a crise da tradição, ou seja, com a crise de nossa atitude face ao passado. É sobretudo difícil para o educador arcar com esse aspecto da crise moderna, pois é de seu ofício servir como mediador entre o velho e o novo, de tal modo que sua própria profissão lhe exige um respeito extraordinário pelo passado. Durante muitos séculos, isto é, por todo o período da civilização romano-cristã, não foi necessário tomar consciência dessa qualidade particular de si próprio, pois a reverência ante o passado era parte essencial da mentalidade romana [...] (ARENDR, 2013, p. 244).

Por fim, nota-se que, para Arendt, a ruptura do mundo moderno com a tradição, em especial a perda de autoridade, traz sérias consequências para o campo educacional e, em conjunto com as tendências pedagógicas modernas, acarreta a crise na educação. Para a pensadora alemã, esta crise exige repensar a essência da educação e seu espaço na sociedade; mas, acerca da possibilidade de retomar a tradição, a pensadora lembra

[...] não se pode, onde quer que a crise haja ocorrido no mundo moderno, ir simplesmente em frente, e tampouco simplesmente voltar para trás. Tal retrocesso nunca nos levará a parte alguma, exceto à mesma situação da qual a crise acabou de surgir. O retorno não passaria de uma repetição da execução [...] (ARENDR, 2013, p. 245)

4 EDUCAÇÃO E POLÍTICA SEGUNDO HANNAH ARENDT

Exposta a situação da era moderna e descritas as suas implicações no campo educacional a partir de Arendt, busca-se agora, nesta parte final do texto, prosseguir com a análise da filósofa em relação à educação para examinar como, em seu pensamento, esta se articula com a política. O lugar da educação na sociedade, o papel de adultos e professores, a ideia de mundo da filósofa e também a importância daqueles para com este, são os pontos a serem abordados neste último momento do escrito que, como ponto de partida, irá introduzir o leitor nesse conceito arendtiano de mundo antes de discutir educação e política em seu pensamento.

4.1 O CONCEITO DE MUNDO

No livro *A condição Humana*, depois de caracterizar o trabalho humano como a atividade permanente do homem que visa assegurar sua própria sobrevivência, Arendt estabelece que para uma vida legitimamente humana, é imprescindível a existência de um mundo. Como um artifício capaz de oferecer estabilidade ao homem durante sua vida na terra, o mundo representa a sua saída do ciclo vital da natureza para habitar um espaço diferenciado que, se não for preservado, pode vir a ser tão mortal quanto o próprio homem.

De acordo com a pensadora, o mundo, lar do homem na terra, surge como obra do chamado *homo faber* que, servindo-se de materiais extraídos da natureza, é capaz de fabricar, primeiramente pelas suas mãos e posteriormente por meio de ferramentas ou até mesmo máquinas, um conjunto de objetos duráveis para o uso humano.

E apesar destes artefatos se desgastarem em razão do uso, isto não quer dizer que eles serão inteiramente destruídos, pois, diz Arendt, somente quando não são mais utilizados é que aqueles correm risco de perder o atributo da durabilidade e com o passar do tempo, como consequência, saem do mundo para retornarem ao ciclo da natureza.

[...] se não usarmos as coisas do mundo elas finalmente também perecerão e retornarão ao processo natural da qual foram erigidas. Se abandonada à própria sorte ou descartada do mundo humano, a cadeira se converterá em madeira, e a madeira se deteriorará e retornará ao solo, de onde surgiu a árvore que foi cortada para transformar-se no material no qual operar e com o qual construir (ARENDDT, 2014, p. 170).

Além dos materiais extraídos da natureza, para a filósofa a atividade do *homo faber* é conduzida por modelos imaginados mentalmente antes de serem fabricados pelas suas mãos. Com isto, Arendt explica que por meio da reificação pode-se oferecer objetividade às ideias humanas e torná-las perceptíveis a outros homens ou até mesmo às gerações seguintes, como é o caso das obras de arte. Elas, segundo a pensadora alemã, apesar de não serem tão úteis em comparação com outras criações (como roupas ou ferramentas), possuem grande resistência e em sua reificação – seja pela escrita, pintura, música etc. – conservam o pensamento do artífice para no futuro serem apreendidas por novos homens.

Contudo, sendo profundamente utilitário e operando através de princípios de meios e fins, o modo de pensar desse homem, que transforma a natureza para edificar o mundo, oferece perigo à sua própria criação. De acordo com Arendt, o *homo faber* tende a utilizar todo o produto fabricado como um novo meio para se alcançar novos objetivos e disso nasce um ciclo capaz de remover, devido à constante adoção dos fins (produtos do fazer) como meios, todo o significado do mundo. Para evitar isso, alerta a pensadora

Se permitir que os critérios do *homo faber* governem o mundo depois de construído, como devem necessariamente presidir o nascimento desse mundo, então o *homo faber* finalmente se servirá de tudo e considerará tudo o que existe como simples meios à sua disposição. Julgará cada coisa como se ela pertencesse à categoria de *chremata* ou de objetos de uso, de sorte que, segundo o exemplo de Platão, o vento deixará de ser concebido como força natural, existente por si mesmo, para ser considerado exclusivamente consoante as necessidades humanas de calor e refrigério – e isso, naturalmente, significaria que o vento, como algo objetivamente dado, seria eliminado da experiência humana (ARENDDT, 2014, p. 197).

Com o próprio *homo faber*, a invenção do mundo também instaura, de forma limitada, um espaço dirigido ao relacionamento entre os homens que, como se pode observar no trecho abaixo, opera em função das coisas e por isso não escapa da influência de seu pensamento utilitário.

[...] o *homo faber* é perfeitamente capaz de ter um domínio público próprio, embora não possa ser um domínio político propriamente dito. O domínio público do *homo faber* é o mercado de trocas, no qual ele pode exibir os produtos de sua mão e receber a estima que merece. Essa inclinação para a habilidade na exibição pública é intimamente conectada com a “propensão de barganhar, permutar e trocar uma coisa por outra”, que, segundo Adam Smith, distingue os homens dos animais, e possivelmente não menos arraigada que ela. O fato é que o *homo faber*, construtor do mundo e produtor das coisas, só encontra sua relação apropriada com as outras pessoas trocando produtos com elas [...] (ARENDDT, 2014, p. 200).

Portanto, é das mãos do *homo faber* e de sua habilidade de modificar a natureza que provém o mundo. Com base na leitura de Arendt, entende-se que este, para a autora, seria o grande “humanizador” da existência do animal humano (o *animal laborans*) e por isto deve ser preservado, pois sem um mundo haveria apenas espécimes do animal humano vivendo expostos ao ciclo da natureza, mas não poderíamos estabelecer uma existência enquanto indivíduos humanos.

4.2 A EDUCAÇÃO

A maneira de Arendt entender a educação parte do denominado “fato da natalidade”. Esse fenômeno é um ponto crucial quando a filósofa discute a educação, já que a última só existe na espécie humana devido a este fato. Segundo Arendt, a vinda de todo ser humano ao mundo, a natalidade, implica a possibilidade de um novo início, isto é, “a cada nascimento, um novo começo surge para o mundo, um novo mundo em potencial passa a existir” (ARENDDT, 2012, p. 619).

No entanto, conforme a pensadora, “esses recém-chegados não se acham acabados, mas em um estado de vir a ser [...]” (ARENDDT, 2013, p. 234) dentro de “[...] um mundo já existente [...] que continuará a existir após a morte do indivíduo” (ARENDDT, 2013, p. 216). Por este motivo, segundo Arendt, há a necessidade de zelar pela entrada dos novos seres humanos no mundo, pois, como eles não o conhecem, o risco de algo prejudicial acontecer com os novos se eles forem diretamente entregues ao artifício do *homo faber*, que não proporciona a devida atenção aos recém-chegados, é muito alto.

Para evitar o danoso contato direto entre a criança e o mundo, há o ambiente familiar que de forma primária protege a criança dos riscos exteriores e, análogo a todos os seres vivos da natureza, preza pelo seu crescimento. É somente

em um segundo momento, quando a criança é encaminhada à escola, que se inicia a transição da esfera privada (a família) para o mundo público. Em Arendt, a escola é a responsável por inserir os novos homens neste espaço e, conforme diz a pensadora,

Normalmente a criança é introduzida ao mundo pela primeira vez através da escola. No entanto, a escola não é de modo algum o mundo e não deve fingir sê-lo; ela é, em vez disso, a instituição que interpomos entre o domínio privado do lar e o mundo com o fito de fazer com que seja possível a transição, de alguma forma, da família para o mundo (ARENDDT, 2013, p. 238).

A participação dos adultos na passagem dos novos para o mundo também se faz essencial e, segundo Arendt, os mais velhos possuem o dever de transmitir aos mais novos o mundo tal como ele é. Essa obrigação deposita em adultos e professores certa responsabilidade pelo mundo e também demonstra que, na educação, todos eles, não apenas os professores, são representantes do lugar em que habitam frente às crianças. De acordo com a pensadora,

[...] o educador está aqui em relação ao jovem como representante de um mundo pelo qual deve assumir a responsabilidade, embora não o tenha feito e ainda que secreta ou abertamente possa querer que ele fosse diferente do que é. Essa responsabilidade não é imposta arbitrariamente aos educadores [...] 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 (ARENDDT, 2013, p. 239).

A responsabilidade assumida pelo mundo, sem perder de vista a importância do domínio de conteúdo (como foi colocado no capítulo anterior), atribui autoridade aos docentes nas relações com os recém-chegados e é algo indispensável na educação de acordo com a pensadora alemã, que chega a afirmar até que a autoridade se faz mais necessária na educação e criação de crianças do que em qualquer outra parte.

Embora a idade moderna, como se expôs no segundo capítulo, não partilhe da mesma visão da filósofa e tenha perdido a noção de autoridade, Arendt (2013, p. 240) insiste que “na educação, ao contrário, não pode haver tal ambiguidade face à perda hodierna de autoridade. As crianças não podem derrubar a autoridade educacional, como se estivessem sob a opressão de uma maioria adulta [...]”. E

frente à moderna crise na autoridade, observa-se abaixo como Arendt não abdica de sua presença na educação

Cumpra divorciarmos decisivamente o âmbito da educação dos demais, e acima de tudo da vida pública e política, para aplicar exclusivamente a ele um conceito de autoridade e uma atitude face ao passado que são apropriados, mas não possuem validade geral, não devendo reclamar uma aplicação generalizada no mundo dos adultos (ARENDR, 2013, p. 246).

Portanto, mesmo que sua perda seja irreparável na esfera política, a autoridade ainda se mostra essencial no campo pré-político da educação e aqui, defende Arendt, ela não deve ser abolida. As relações de autoridade são fundamentais para que a criança, pela transmissão de saberes feita por adultos que conhecem o mundo, assimile o lar do homem na terra e aos poucos assuma o seu espaço nele. Para a pensadora alemã, as relações entre professor e aluno não podem ser diferentes, porque a criança não está apta para viver em um ambiente regulado pela igualdade, como é o mundo público ao qual a criança está sendo preparada.

Ainda com base no escrito *A Crise na Educação*, pode-se destacar o conservadorismo como mais um elemento fundamental do conceito de educação arendtiano. Aquele, para a pensadora, é inerente à atividade educativa e busca preparar a criança para um dia assumir a responsabilidade pelo mundo que “[...] feito por mortais, se desgasta, e, dado que seus habitantes mudam continuamente, corre o risco de tornar-se mortal como eles. Para preservar o mundo contra a mortalidade de seus criadores e habitantes, ele deve ser, continuamente, posto em ordem” (ARENDR, 2013, p. 243).

Segundo Arendt, deve-se educar buscando atender aquela permanente necessidade de colocar o mundo em ordem, embora nunca haja garantias de que isso realmente acontecerá. O mundo é sempre entregue nas mãos dos novos e acredita-se na educação, enquanto provedora de conhecimentos sobre o lugar em que vivemos, como capaz de contribuir positivamente aos recém-chegados para um dia, quando responsáveis pelo mundo, eles o renovem de forma coerente. Contudo, pode-se apenas esperar que cada geração, e seu potencial de um novo início, preserve ou modifique o mundo se assim for preciso. A pensadora diz que qualquer

interferência nesta tarefa dirigida aos novos pode comprometer a continuidade do mundo e, escreve Arendt

[...] tudo destruímos se tentarmos controlar os novos de tal modo que nós, os velhos, possamos ditar sua aparência futura. Exatamente em benefício daquilo que é novo e revolucionário em cada criança é que a educação precisa ser conservadora; ela deve preservar esta 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 a destruição (ARENDR, 2013, p. 243).

Destarte, é esta atitude conservadora em relação ao mundo que a filósofa procura na educação e ela não se esquece de advertir a dificuldade de se encontrá-la na educação moderna

A verdadeira dificuldade na educação moderna está no fato de que, a despeito de toda a conversa da moda acerca de um novo conservadorismo, até mesmo aquele mínimo de conservação e de atitude conservadora sem o qual a educação simplesmente não é possível se torna, em nossos dias, extraordinariamente difícil de atingir (ARENDR, 2013, p. 243).

Arendt não chega a abordar questões de currículo escolar ou indicar quais os caminhos mais eficazes para se alcançar este objetivo de ensinar aos mais jovens como o mundo é. Por não considerar-se uma educadora profissional e nem uma “especialista em educação”, sua preocupação é principalmente com o fato de a educação ter se tornado no mundo moderno uma área que, como se observa no segundo capítulo desta monografia, é afetada por crises que tem uma origem política, além do campo educacional. No entanto, mesmo a educação não sendo o tema mais ordinário em seus escritos, a pensadora acredita que

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós [...] (ARENDR, 2013, p. 247)

4.3 OS LAÇOS ENTRE EDUCAÇÃO E POLÍTICA

O esforço do *homo faber* para fabricar o lar do homem na Terra não é, para Arendt, a forma ideal de dar continuidade ao mundo devido ao seu pensamento utilitário. Mas, a pensadora determina que no próprio mundo, em uma atividade de natureza diferenciada, se encontra o modo adequado de conservá-lo.

O mundo de coisas feito pelo homem, o artifício humano construído pelo *homo faber*, torna-se um lar para os homens mortais, cuja estabilidade suportará e sobreviverá ao movimento de permanente mudança de suas vidas e ações, apenas na medida em que transcende a mera funcionalidade das coisas produzidas para o consumo e a mera utilidade dos objetos produzidos para o uso. [...]. Para ser o que o mundo é destinado a ser, um lar para os homens durante sua vida na Terra, o artifício humano tem de ser um lugar adequado para a ação e o discurso, para atividades não apenas inteiramente inúteis para as necessidades da vida, mas de uma natureza inteiramente diferente das múltiplas atividades de fabricação por meio das quais o próprio mundo e as coisas nele são produzidos. (ARENDDT, 2014, p. 216)

Deste modo, para ser preservado, o mundo fabricado pelo *homo faber* deve ir além da mera utilidade dos objetos e servir à ação e o discurso. Estas são entendidas, pela filósofa (2014), como atividades essenciais para se manter vivo o mundo e, em suas práticas, a diferença dos chamados “homens que agem e falam” para com o *homo faber* é que enquanto este segue o princípio da utilidade na sua fabricação e está em contato com a natureza e o mundo, aqueles atuam entre os próprios homens e não dependem dos objetos para desempenharem seu papel.

A ação e o discurso necessitam tanto da presença circunvizinha de outros quanto a fabricação necessita da presença circunvizinha da natureza, da qual obtém seu material, e de um mundo onde coloca o produto acabado. A fabricação é circundada pelo mundo e está em permanente contato com ele; a ação e o discurso são circundados pelas teias de atos e palavras de outros homens, e estão em permanente contato com ela (ARENDDT, 2014, p. 233).

Por se darem nas relações entre homens é que a ação e o discurso, diferente da fabricação, são capazes de ser livres e, por conseguinte, compõem a política, visto que em Arendt (2013, p. 199) “os homens são livres [...] enquanto agem, nem antes, nem depois; pois ser livre e agir são uma mesma coisa”. A política é o reino da ação, isto é, o espaço voltado para a constante atuação dos homens. Assim, observa-se uma relação muito próxima entre ação, liberdade e política de

modo que, no pensamento arendtiano, “a liberdade [...] e a política coincidem e são relacionadas uma à outra como dois lados da mesma matéria” (ARENDDT, 2013, p. 195).

No entanto, argumenta a filósofa, nem toda interação entre homens é sinônimo de um ambiente propício à ação. O fator decisivo para vir a ser este espaço é a presença da liberdade nas relações humanas.

Onde os homens convivem, mas não constituem um organismo político – como, por exemplo, nas sociedades tribais ou na intimidade do lar –, o fator que rege suas ações e sua conduta não é a liberdade, mas as necessidades da vida e a preocupação com a conservação. Além disso, sempre que o mundo artificial não se torna palco para a ação e o discurso – como ocorre com comunidades governadas despoticamente que os banem para a estreiteza dos lares, impedindo assim o ascenso de uma esfera pública – a liberdade não possui realidade concreta. Sem um âmbito público politicamente assegurado, falta à liberdade o espaço concreto onde aparecer. Ela pode, certamente, habitar ainda nos corações dos homens como desejo, vontade, esperança ou anelo; mas o coração humano, como todos o sabemos, é um lugar muito sombrio, e qualquer coisa que vá para sua obscuridade não pode ser chamada adequadamente de um fato demonstrável [...] (ARENDDT, 2013, p. 195).

O paradigma de Arendt em se tratando desse local político composto por homens para a ação é, especialmente, a *pólis* grega que, segundo a pensadora, “[...] foi outrora precisamente a “forma de governo” que proporcionou aos homens um espaço para aparecimentos onde pudessem agir” (ARENDDT, 2013, p. 201). Naquele local, como diz a filósofa alemã (2013), os homens eram vistos ao agirem e ouvidos pelos seus semelhantes quando discursavam; feitos eram lembrados e outros eventos comentados entre eles. No livro *A Condição Humana* Arendt escreve acerca da *pólis* grega o seguinte:

A rigor, a *pólis* não é a cidade-Estado em sua localização física; é a organização das pessoas tal como ela resulta do agir e falar em conjunto, e o seu verdadeiro espaço situa-se entre as pessoas que vivem juntas com tal propósito, não importa onde estejam. “Onde quer que vás, serás uma *pólis*”: essas famosas palavras não só vieram a ser o lema da colonização grega, mas exprimiam a convicção de que a ação e o discurso criam um espaço entre os participantes capaz de situar-se adequadamente em qualquer tempo e lugar. Trata-se do espaço da aparência, no mais amplo sentido da palavra, ou seja, o espaço no qual eu apareço e os outros a mim; onde os homens existem não como as outras coisas vivas ou inanimadas, mas fazem explicitamente seu aparecimento (ARENDDT, 2014, p. 246).

Através da ação e do discurso, segundo Arendt, os homens revelam quem são e se expressam cada um como um ente único, dessemelhante de todos os

demais indivíduos, capaz de acrescentar algo inédito e imprevisível ao mundo. Com isto, aquele fato expresso pela natalidade, de que todo nascimento indica a possibilidade de um novo começo para o mundo, é efetivado na ação humana buscando manter seu lar na terra. Além disso, pelos feitos realizados seguindo esse propósito, o agente consegue transcender sua vida mortal para integrar a história onde será lembrado por outros indivíduos.

Mas, como não podemos esperar da ação nenhum produto tangível como resultado, Arendt reconhece que, para a ação ser recordada tempos depois, a aproximação entre os “homens que agem e falam” e o *homo faber* se faz essencial a fim de atribuir permanência à fugaz atuação humana dada na ação. Por isso

[...] os homens que agem e falam necessitam da ajuda do *homo faber* em sua capacidade suprema, isto é, da ajuda do artista, dos poetas e historiadores, dos construtores de monumentos ou escritores, porque sem eles o único produto da atividade dos homens, a estória que encenam e contam, de modo algum sobreviveria (ARENDR, 2014, p, 216).

Em si, ação e política são a própria realização, o ato, e isso as tornam significativamente mais perecíveis do que qualquer invenção do *homo faber* caso os homens deixem de agir. Ao refletir a respeito desta suposição em Arendt, comprova-se, com a fuga humana do agir, o impacto imediato na perda da liberdade, porquanto o homem é livre enquanto age, e, acompanhado dela, a perda da política. Esta reiteração da ação como condição de permanência da esfera política distingue-a da permanência independente dos produtos de uma arte:

No sentido das artes criativas, que põem em cena alguma coisa tangível e que reificam o pensamento humano a tal ponto que as coisas produzidas possuem existência própria, a política é o exato oposto de uma arte – o que não significa, aliás, que ela seja uma ciência. As instituições políticas – não importa tão bem ou mal foram projetadas – dependem, para sua existência permanente, de homens em ação, e sua conservação é obtida pelos mesmos meios que as trouxeram a existência. A existência independente identifica a obra de arte como um produto do fazer; a total dependência de atos posteriores para mantê-lo em existência caracteriza o Estado como produto da ação (ARENDR, 2013, p. 200).

Todavia o que estaria especialmente em jogo, numa situação de inação por parte dos homens, é a continuidade do mundo humano, pois sem o novo proveniente da natalidade sendo confirmado na ação, o artifício humano (o mundo) não seria renovado e, conseqüentemente, tornar-se-ia mortal como seu criador.

Entregues a si mesmo, os assuntos humanos só podem seguir a lei da mortalidade, que é a mais certa lei e a única confiável de uma vida transcorrida entre o nascimento e a morte. O que interfere nessa lei é a faculdade de agir, uma vez que interrompe o curso inexorável e automático da vida cotidiana, que, por sua vez, como vimos, interfere no ciclo do processo biológico vital e o interrompe. Prosseguindo na direção da morte, o período de vida do homem arrastaria inevitavelmente todas as coisas humanas para a ruína e a destruição, se não fosse a faculdade humana de interrompê-lo e iniciar algo novo, uma faculdade inerente à ação que é como lembrete sempre-presente de que os homens, embora tenham de morrer, não nascem para morrer, mas para começar (ARENDR, 2014, p.305).

É aqui, na confirmação da natalidade mediante a ação contra a destruição do mundo, que se manifesta a proximidade da política com a educação em Hannah Arendt. Uma relação na qual a política, por ser dependente de homens em constante ação para assegurar sua existência, necessita de uma educação adequada, isto é, que se ensine aos recém-chegados como o mundo é, para os jovens serem inseridos nele e realizarem o “milagre” de trazer ao mundo um novo início pela ação política.

Portanto, pela visão de Arendt, enquanto a educação busca ser uma atividade de conservação do mundo frente ao novo da natalidade, que não vem pronto ao mundo e precisa ser introduzido nele de forma adequada, a política, por sua vez, é o local da ação inovadora (proveniente da natalidade) que procura manter o mundo humano a salvo de seu desgaste natural e do risco da perda por esquecimento. Assim, ambas, cada uma à sua maneira, lidam abertamente com a novidade advinda da natalidade e, segundo a filósofa, “uma crise na educação em qualquer ocasião originaria séria preocupação, mesmo se não refletisse, como ocorre no presente caso, uma crise e uma instabilidade mais gerais na sociedade moderna” (ARENDR, 2013, p. 234).

Por fim, agora aplicando as considerações de Arendt à educação moderna, onde, segundo a pensadora, as crianças não são inseridas no mundo dos adultos, mas abandonadas à infância tendencialmente durante toda vida, é possível inferir o abandono da esfera política – por se tratar uma área em que para Arendt (2013, p. 225) “[...] lidamos com aqueles que já estão educados”, ou seja, indivíduos devidamente inseridos no mundo e capazes de agir, porque “[...] a política, ou o direito de participar da condução dos negócios públicos, começa precisamente onde termina a educação [...]”(ARENDR, 2013, p. 160). Além disso, a inação dos novos

que não receberam a formação adequada para participarem do mundo público comporta o risco latente de o mundo humano acabar.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente monografia buscou refletir política e educação moderna em Hannah Arendt. Expôs-se num primeiro momento as ideias modernistas no Brasil com base no *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, mas sem esquecer de enfatizar a relevância do pensamento de John Dewey para a elaboração do texto feito por educadores brasileiros que reivindicavam a modificação nos métodos de ensino, defendiam a necessidade de prover formação adequada aos profissionais da educação e posicionavam-se a favor do acesso à educação ser um direito de todos e não um privilégio de alguns.

Na sequência do trabalho procurou-se oferecer ao leitor uma pequena síntese da intensa análise feita por Arendt do período moderno. Aqui são destacados os aspectos conectados à política – como a crise da tradição, o totalitarismo, a violência e a crise da autoridade – e, principalmente, a análise feita pela pensadora alemã sobre a educação moderna. Contudo, ressalta-se que a filósofa possui mais reflexões acerca da idade moderna que não foram abordadas neste escrito devido à delimitação do tema.

No quarto capítulo procurou-se apresentar no pensamento arendtiano as relações entre educação e política para então determinar como aquela educação moderna, criticada por Arendt pelos seus métodos e pela aplicação do pragmatismo na educação, pode afetar a esfera pública.

E desse estudo pode-se depreender que a atitude esperada por Arendt para manter vivo o mundo humano, a ação política inovadora, possui poucas chances de acontecer quando se analisa o período moderno do ponto de vista da educação e comprova-se, conforme a crítica de Arendt direcionada a educação moderna, a ineficácia desta em formar sujeitos aptos a participarem das decisões políticas. Com isto, infere-se que a educação moderna, enquanto não forma indivíduos preparados e dispostos a assumir a responsabilidade pelo prosseguimento do mundo, contribui para o esquecimento da política e a perda do mundo humano.

Agora, mesmo que a educação moderna compreenda a necessidade da ação no campo político e procure solucionar esta ausência através de uma proposta de educação politizada, onde os alunos seriam educados praticando a política, para Arendt, ela não seria a solução adequada. Isto porque o pensamento da filósofa é

favorável a uma educação para a política e não a uma educação politizada. Como foi dito no quarto capítulo desta monografia, o indivíduo só pode ser admitido na política quando estiver capacitado para viver regulado pela igualdade, ou seja, devidamente educado.

Portanto o pensamento arendtiano ajuda-nos a evitar uma atitude prejudicial de politizar a educação, pois esta se situa num campo pré-político e é mantida por relações de autoridade (professor e aluno; adulto e criança), enquanto a política se regula pela igualdade entre os homens. Assim, política e educação, embora estejam comprometidas com o mundo e se relacionem em Arendt devido ao “fato da natalidade” (como foi demonstrado no quarto capítulo), não devem ser combinadas. Caminha-se então para a perspectiva de uma educação que seja para a política, mas que não leve a política para dentro da escola.

E ao manter-se uma educação com um objetivo de ensinar o mundo como ele é, a questão de método assume um caráter de suma importância, embora Arendt não forneça detalhes sobre como isto deve proceder. Porém, o que se pode pensar sobre isso é que tanto o passado, por a educação ser voltada à conservação, quanto o futuro, entendendo a escola como preparação para a vida no mundo público, seriam pertinentes para o ensino do mundo como ele é e dificilmente dissociados da educação.

REFERÊNCIAS

- ARENDDT, Hannah. *Origens do Totalitarismo*. Tradução Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- *Sobre a Violência*. Tradução André Duarte. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1994.
- *Entre o Passado e o Futuro*. Tradução Mauro W. Barbosa. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- *A Condição Humana*. Tradução Roberto Raposo; revisão técnica e apresentação Adriano Correia. 12. ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitaria, 2014.
- AZEVEDO, Fernando. *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)*. Recife, PE: MEC, Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana, 2010. Disponível em <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf>>. Acesso em 23/02/2015
- BRASIL. Constituição (1934). *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil*. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1930-1939/constituicao-1934-16-julho-1934-365196-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em 09/03/2015
- DEWEY, John. *Democracia e Educação Introdução a Filosofia da Educação*. 3 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.
- D'ENTREVES, MaurizioPasserin. *Hannah Arendt*. 2006. Disponível em <<http://plato.stanford.edu/entries/arendt/>>. Acesso em 02/12/2013.
- GHIRALDELLI Junior, Paulo. *História da Educação – 1ª reimpressão – São Paulo: Cortez, 1994.*
- JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. *Dicionário Básico de Filosofia*. 3 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.
- LIBANEO, José Carlos. *Didática*. 3ª reimpressão – São Paulo: Cortez, 1992.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil (1930/1973)*. Petrópolis: Editora Vozes, 1986.