

A CRISE NA EDUCAÇÃO MODERNA SEGUNDO HANNAH ARENDT

João Loyola de Freitas¹
Colégio Estadual Presidente Costa e Silva (CEPCS)

RESUMO:

Na atualidade e em grau relevante, sobre o mais instruído ao mais desinformado habitante do mundo ocidental, paira uma idéia, um conceito de educação. A educação, por estar essencialmente ligada às crianças ou a idéia de novo, sugere, em nossa imaginação, um caráter de renovação, de transformação das realidades sociais e políticas. Porém, depois de algumas décadas da presença do sistema moderno educacional, em nossa sociedade, não se vê tanta transformação, quanto se esperava. Uma mente reflexiva que se arriscou a pensar a educação e seus problemas na modernidade, foi a pensadora política Hannah Arendt. Assim, a proposta deste artigo é rastrear a reflexão arendtiana sobre a educação moderna, apresentando: a constatação da crise educacional e sua ligação com o mundo moderno; a educação na América como exemplo de uma realidade de crise; os elementos estruturais desta educação; o que gerou a crise e como podemos lidar com este fato.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Crise; Modernidade; Arendt.

THE CRISIS IN THE EDUCATION MODERN SECOND HANNAH ARENDT

ABSTRACT:

Actually and in degree relevance, on more instruction more not informing inhabitant the western world, an idea, a concept, of the education. The education, for be essential call the children or a new idea, suggest, in our imagination, a character of renewal of transform of the social reality and politics. However after some decade of the presence of the modern system education, in our society, if not see so much transform, what a lot of wine wait. The reflex mind that if risked the think the education and yours problems in the modern, went the politic think Hannah Arendt. So the proposal of this article is trace the reflect of Arendt on the modern education, presenting: the appeal of the crisis education and your connect with the modern world; the education in the America how example in the a reality of crisis; the

¹ Graduado em Filosofia pela Pontífice Universidade Católica de Goiás (PUC – GO), Goiânia, Goiás – Brasil e Professor do Colégio Estadual Presidente Costa e Silva (CEPCS), Goiânia, Goiás – Brasil. E-mail: joaolfpas@hotmail.com

structure element of this education; the that conceive the crisis and how can to deal with this fact.

KEYWORDS: Education; Crisis; Modern; Arendt.

Constatação da realidade de crise

“Muito menor, porém, é o grupo daqueles que se dispõem a pensar, com a coragem e a seriedade necessárias, as transformações pelas quais passa o mundo e os desafios que se colocam a cada dia”. (GALLO, 2006, p. 553).

No ensaio *A crise na educação*, Arendt inicia seus escritos relacionando a crise na educação americana com a crise geral do mundo moderno, demonstrando a presentificação e a relevância de tal crise. A incapacidade de solucionar a crise somada à maneira de como ela afetou o campo da política são as principais provas de seu caráter problemático e dos graves prejuízos sociais por ela causados. Outra verificação é de que a crise na educação vai além de um problema restrito, particular de um âmbito social ou de um país distinto (ARENDR, 2005, p. 222).

Desta forma, a crise na educação afeta e é efeito da realidade mundial. O valor de refletir uma crise objetivamente particular é a possibilidade de pensar a gama de problemas do mundo. A análise da crise na educação americana possibilita o conhecimento, a compreensão de elementos tanto particularmente educacionais como qualquer outro elemento da realidade mundial. Sendo assim, Arendt dedica seu tempo a pensar a crise, devido à oportunidade de reflexão proporcionada pelas realidades de crise e também pela conexão que tem se dado entre todos acontecimentos no mundo moderno.

Uma crise nos obriga a voltar às questões mesmas e exige respostas novas ou velhas, mas de qualquer modo julgamentos diretos. Uma crise só se torna um desastre quando respondemos a ela com juízos pré-formados, isto é, com preconceitos. Uma atitude dessas não apenas aguça a crise como nos priva da experiência da realidade e da oportunidade por ela proporcionada à reflexão (ARENDR, 2005, p. 223).

Um risco, até mesmo um erro de interpretação, reforça Arendt, é que numa realidade onde tantas coisas nos escandalizam – duas grandes Guerras Mundiais, agitações revolucionárias, campos de concentrações e extermínio – a crise na educação seja considerada como problema de última instância, ou ser considerada como um fato restrito à realidade dos Estados Unidos. Outro risco é o de que, ao buscar a solução de um problema ajamos a partir de preconceitos, ou seja, a partir da estrutura que já temos nas nossas instituições de ensino e toda uma formação já consolidada que, por sua vez, é a morada da própria crise. Os preconceitos são juízos que tiveram um conteúdo original de verdade, porém, não mais correspondem com a realidade que os sucedem.

A educação na América

A constatação de que os acontecimentos do mundo moderno têm apresentado uma mútua ligação, convida a uma necessária análise da crise em si. Seria uma questão de compreender o particular para melhor entender o todo, e melhor relacionar tais realidades.

Hannah Arendt lida, aqui, com uma questão de reflexão filosófica, sobre o significado do que seja universal [...]. Neste caso, os homens devem lidar com a realidade da sua comunidade sem deixar de pensar que a mesma tem relação com as questões do próprio século, ou seja, devemos aprender a viver localmente e pensar globalmente. (CANFIELD, 2004, p. 02).

É a partir dos elementos característicos da realidade americana que Arendt desenvolve sua reflexão sobre a educação. Além do ensaio “*A crise na educação*”², um outro escrito dedicado à questão da educação é “*Reflexões sobre Little Rock*”³. Trata-se de uma análise crítica da tentativa de integração racial na capital do estado de Arkansas – USA. Ali o Estado tentou impor uma integração por meio das escolas, sem rever as suas leis que eram, na verdade, o sustentáculo do racismo. O que ocorreu foi a exposição humilhante das crianças negras à rejeição branca.

Desta forma, se voltamos os nossos olhares para a América⁴, logo perceberemos o fato característico de que a sua crise educacional está ligada à política. Essa situação encontra-se atrelada à realidade de que a América é um país de imigrantes, onde o desejo de instaurar um “Novo Mundo” move seu povo por meio de uma consciência política. Os povos que ali se fixaram com suas diversidades, somados ao contínuo fluxo de imigrantes são e desejam o “novo”, uma superação da pobreza e da opressão do “Velho Mundo”, de onde provieram.

Esse caráter, tipicamente americano, de desejo pelo novo, que dá uma singular importância política à educação, não deve ser confundido com o uso da educação como instrumento da política, ocorrido na Europa. Foi a partir de uma forte influência rousseauiana que a modernidade em muitos lugares, mas principalmente na Europa, assumiu uma perspectiva de que as crianças são a esperança da realização dos ideais políticos de uma sociedade, e foi assim que a educação ganhou esse caráter de instrumento político. Arendt expõe o equívoco de tal atitude: “A educação não pode desempenhar papel nenhum na política, pois na política lidamos com aqueles que já estão educados” (ARENDRT, 2005, p. 225). Ao tentar utilizar os jovens para criar uma nova realidade política o que ocorre é a manutenção do *status quo*. O novo é indeterminado e isso só se dá na liberdade, do contrário é doutrina, é ditadura.

2 Um dos textos que compõe a coletânea de ensaios de Entre o passado e o futuro. Publicado pela primeira vez em 1954; a última edição, revista e ampliada, é de 1968.

3 Publicado originalmente em Dissent 6 / 1 (inverno 1959). Segundo Elisabeth Young-Bruehl, “Reflexões sobre Little Rock” foi a primeira experiência de controvérsia pública vivida por Arendt decorrente do seu exercício de julgamento (Cf. ASSY, Bethânia. Notas. In: Responsabilidade e julgamento, 2004, p. 364).

4 Arendt usa o termo América referindo-se aos Estados Unidos.

Tanto educar os adultos como incumbir os jovens da atividade política é um equívoco. Educar adultos é na verdade persuadi-los, coagir “sem o uso da força” (ARENDT, 2005, p. 225). Impor um mundo idealizado aos jovens é perpetuar o velho mundo.

Um grande desafio é distinguir a realidade americana da realidade européia. Arendt constata que a ilusão de que a educação sempre está fazendo do novo uma realidade, faz-se presente no imaginário americano e a educação progressista européia fruto de tais ilusões foi incorporada na América, de forma tão aguda como em nenhum outro lugar do mundo. Essa atitude levou a educação americana à perda das regras do juízo humano normal, ou seja, à incapacidade de perceber e investigar os fundamentos dos problemas da realidade, à perda das tradições e métodos estabelecidos de ensino e de aprendizagem. O fato da perda é prova da crise. Por isso, Arendt vai dizer que, “a falência do bom senso aponta como uma vara mágica, o lugar em que ocorre esse desmoronamento”. (ARENDT, 2005, p. 227). Assim, faz-se necessário refletir sobre a própria crise, pois a perda da capacidade de interferir diretamente na realidade, é o que a mantém. A crise sempre é momento de crescimento desde que aja ânimo suficiente para enfrentá-la. “A própria crise é simplesmente ela, em si, a esperança contra a desesperança” (CANFIELD, 2004, p. 09). O grande problema da crise educacional americana não é estar aquém do “Velho Mundo”, mas sim, estar bem à frente, ter incorporado tão bem as Pedagogias modernas e ao se afastar da tradição, ter perdido a capacidade de perceber e ajuizar a crise.

Após verificar que, o que mantém a crise é a perda da tradição, é possível analisar a questão objetiva da “igualdade” que a agrava. Por ser um país democrático igualitário e por incorporar tão arraigadamente seus ideais, a educação assume o aspecto de educação em massa, atingindo indiscriminadamente todas as classes sociais. À primeira vista, isto parece formidável, porém, também é um agravante da crise na educação. Segundo Arendt: “É óbvio que um nivelamento desse tipo só pode ser efetivamente consumado às custas da autoridade do mestre ou às expensas daquele que é mais dotado, dentre os estudantes”. (ARENDT, 2005, p. 229). Sendo assim, a idéia de plena igualdade é inviável na educação, pois nesta relação sempre será necessário a diferença, a dissonância, como elemento básico para a transmissão de conhecimento. Assim sendo, o embaraço está em que a proposta de implantar uma educação, nos moldes oligárquicos, ou seja, de classes, não seria aceita na América, devido aos ideais democráticos ali presentes. É importante notar, ainda, que a idéia de educação subjacente às nossas reflexões neste trabalho, é aquela que valoriza as singularidades, e tem como foco, ao mesmo tempo, o indivíduo e a comunidade.

Algo importante de se lembrar, por fim, é que, na política a igualdade é sumamente necessária, pois, como exemplo, no caso da relação entre negros e brancos, não há diferença, nesse campo todos são iguais. Porém, no campo da educação cada um tem o direito de seguir um costume, de ter uma instrução aos modos de sua cultura. Não é, de forma alguma, supor inferioridade e superioridade, mas sim, valorizar as singularidades, que são as riquezas das etnias. Igualdade na educação pode significar massificação, igualdade na política implica direitos e

deveres iguais para todos. A não distinção entre o campo da educação e o campo político é o que pode produzir eventos como Little Rock.

Os pilares da estrutura educacional progressista

Arendt analisa que a realidade educacional americana, com caráter progressista de massa, se assenta em três pilares. Estes pilares são: os Educandos, os Professores e a Pedagogia.

No que se refere aos educandos, o pressuposto é o da existência de um mundo da criança. Esse mundo da criança configura a instauração de uma barreira entre adultos e crianças, onde ambos se recrutam a grupos próprios. De um lado está o grupo dos adultos, com normas, valores e demais princípios grupais, do outro lado, de forma similar, estão as crianças inaugurando seu próprio grupo. Assim, os adultos não mais se relacionam com o indivíduo-criança, mas sim, com um membro de um grupo distinto do seu, e, por vezes, concorrente. Esta autoridade concedida às crianças pode até parecer uma evolução de uma sociedade que valoriza a realidade da criança em contraposição a um passado de repressão. Porém, na prática, essa roupagem de benevolência só mascara a dura realidade do abandono das crianças. É um absurdo outorgar às crianças responsabilidades as quais elas ainda não têm condições de assumir e problemas gerados pelos adultos e, por isso, de sua competência.

Para o adulto, a existência do mundo da criança é cômoda, pelo menos enquanto não há convergência com as realidades adultas, como por exemplo, quando um jovem se aproxima da maturidade e é submetido a uma realidade com exigências adultas. Por outro lado, a posição da criança mediante o seu grupo é bem mais complicada, pois ela se vê dentro de uma realidade cada vez mais fechada. A criança não enfrenta mais a autoridade de um indivíduo adulto, e sim, a autoridade de um grupo que a cerca e coage de todos os lados. Arendt crê que diante da força numérica a criança se torne conformista, delinqüente ou ambos. O conformista é o que concorda e pode até seguir a prática do grupo independente se ela é benéfica ou maléfica, já o delinqüente reage à opressão, extravasando sua necessidade de diferenciação perante a massa grupal, através de atos extravagantes, e até mesmo criminosos. Podemos supor até que, a perigosa mistura de conformismo e delinqüência, contribui para a ocorrência de atentados e suicídios em massa, entre outros absurdos da juventude moderna. Arendt constata que, “ao emancipar-se da autoridade dos adultos, a criança não foi libertada, e sim sujeita a autoridade muito mais terrível e verdadeiramente tirânica, que é a tirania da maioria” (ARENDDT, 2005, p. 230).

A respeito da postura do professor, a pedagogia moderna lhe tem dado o caráter de “um homem que pode simplesmente ensinar qualquer coisa” (ARENDDT, 2005, p. 231). Sob esse ditame pedagógico e influência da também moderna psicologia, o professor suspende o valor da especialização, do domínio de uma área, por um suposto conhecimento vasto que, na realidade, se mostra extremamente superficial. O conhecimento de conteúdo do professor se dá em grau quase

equiparado ao do educando, assim, o aluno carece de suporte para seu desenvolvimento, e o professor perde a sua fonte legítima de autoridade, que é o conhecimento e a capacidade de transmiti-lo.

A pedagogia de ensino utilizada nas escolas modernas americanas tem seus fundamentos no pragmatismo, de maneira concomitante a formação dos professores. Essa pedagogia afeta sobremaneira as teorias da aprendizagem, ao substituí-las pela “teoria do fazer”, em paralelo com a racionalização da vida do homem a partir técnica na modernidade (PUCCI, 2006, p. 71). Essa teoria do fazer casa-se perfeitamente com “o professor que ensina qualquer coisa”, pois esse pressuposto desobriga o professor de possuir conhecimentos teóricos sólidos; é o bastante que ele se arrisque a aprender alguns macetes e praticá-los com seus alunos. A habilidade supera o conhecimento, a brincadeira substitui o trabalho sério. A autenticação do brincar, como ação originária da criança se conecta à emancipação do, já referido, mundo da criança, pois nada mais infantil do que brincar. Todavia, o constatado é que essa valorização da realidade infantil não promove o amadurecimento necessário ao indivíduo, resultando nos “bebezões”, jovens que são condicionados a prorrogarem o início da maturidade. Remeto-me a Arendt: “aquilo que, por excelência, deveria preparar a criança para o mundo dos adultos, o hábito gradualmente adquirido de trabalhar e de não brincar, é extinto em favor da autonomia do mundo da infância” (ARENDR, 2005, p. 233).

A questão aparentemente dúbida, de que a criança não pode ser imediatamente responsabilizada pelas transformações na realidade do mundo e, por outro lado, a necessidade de um processo de amadurecimento, tem seu entendimento à medida que o adulto, responsável pelo mundo – um único mundo de crianças e adultos –, assuma um caminhar lado a lado, e se necessário à frente, da criança, mostrando o mundo e se responsabilizando por ele. Desta forma, a criança, a seu tempo de amadurecimento, é instigada, pela força do exemplo, a se tornar um adulto responsável pelo mundo. Tanto o abandono da criança a seu “mundo” como a sua infantilização, são equívocos. Pois, se somos adultos devemos nos responsabilizarmos como tais. Mas, no futuro, serão as crianças e os jovens de hoje que estarão em nossa posição diante do mundo. Então, o recurso que temos para a manutenção da responsabilidade, do cuidado pelo mundo, é o exemplo. Assumimos a responsabilidade pelo mundo de forma a motivar os novos a assumi-la também. As gerações, por mais que possamos imaginar, não estão tão distantes, elas, na maioria das vezes, coabitam e devem partilhar de um mesmo mundo. A plena autoridade na educação reforça isso, pois se fundamenta no assumir papéis que por seu próprio caráter garante uma duração, a criança tem seu tempo de se submeter à educação, mas quando adulta pode superar seu professor. Semelhantemente, o professor transmite com todo vigor o conhecimento aos educandos, mas sabe que um dia será ultrapassado pelos seus alunos, quando estes já não serão mais seus alunos e sim “colegas-mestres”.

Ensinaamentos da crise

Para Arendt são prioritárias as seguintes questões:

Quais foram os aspectos do mundo moderno e de sua crise que efetivamente se revelaram na crise educacional [...] Em segundo lugar, o que podemos aprender dessa crise acerca da essência da educação [...], ou seja, sobre a obrigação que a existência de crianças impõe a toda sociedade humana? (ARENDDT, 2005, p. 234).

A reflexão desses dois problemas: o que gerou a crise e o que podemos tirar de lição dela, tem centralidade nesse escrito arendtiano que pressupõe a análise do objeto da educação, que é a criança, confirmando, assim, que a essência da educação é a natalidade.

Sendo a fase infantil a primeira etapa da vida humana, esse lidar com a criança vai influenciar toda a vida do indivíduo, assim como toda a constituição da sociedade. O que é apresentado à criança a influenciará ao longo da vida, em suas ações particulares e públicas. Conseqüentemente, a educação deve reconhecer a natureza do ser criança e assim a acolher como uma criatura “nova em um mundo que lhe é estranho e se encontra [a própria criança] em processo de formação” (ARENDDT, 2005, p. 235).

Esse duplo aspecto da realidade da criança – o ser algo novo e o estar em formação – leva a educação a se voltar para o cuidado com a vida da própria criança, que de nenhuma forma é auto-suficiente e para o cuidado com o mundo ao qual ela veio. Acrescentando um elemento a mais à reflexão arendtiana, arrego-me afirmar que toda criança nasce *para* a vida e nasce *no* mundo. Este *para* a vida remete a um processo de formação, a criança é um vir a ser, a partir do nascimento a criança se encontra no caminho da humanização que a guia pelo seu existir, ela não nasce humana, mas *para* se tornar humana. É verossímil que o nascimento se dá em algum lugar. A criança nasce *no* mundo, lugar que já existe e onde nada é de sua autoria. Sendo assim, ela só assumirá a responsabilidade por sua existência à medida que assume este viver *no* mundo. Teoricamente, os pais, os educadores, já passaram por este processo, ou pelo menos deveriam, e são responsáveis pela continuidade do mundo; eles continuam, a cada instante, fazendo do mundo a sua morada.

Retornando a Arendt, percebe-se que estes dois caracteres da existência do ser humano, como demonstrados anteriormente, e que se apresentam desde o eclodir de cada vida, na maioria das vezes, são divergentes, trazendo consigo duas dimensões também divergentes. Estas dimensões são: a pública e a privada. A privacidade do lar é a estrutura que protege a fragilidade vital do indivíduo, em especial, da criança. Já a vida social e política, ou seja, de caráter público, exige o ato de desafiar-se na responsabilidade pelo mundo.

A grande provocação da educação está ligada à sua posição entre estas duas realidades.

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, 2005, p. 238).

Essa posição, tomada devido à própria função da educação, se torna delicada quando não consegue manter os limites necessários entre o privado e o público. O que ocorre na modernidade, porém, é uma confusão entre estes domínios. Vale ressaltar que essa confusão não é originária dos meios educacionais; ela surgiu primeiramente em outros âmbitos sociais, para só depois se manifestar na educação. Porém, pela fragilidade da criança – objeto da educação – qualquer acontecimento aqui se revela em um grau mais problemático.

Por isso, Arendt diz que, “toda vez que esta [pessoa: criança ou adulto] é permanentemente exposta ao mundo sem a proteção da intimidade e da segurança, sua qualidade vital é destruída” (ARENDR, 2005, p. 236). Mesmo tendo em suas bases o ideal de emancipação, a já referida instauração do mundo da criança, é uma expressão da destruição do espaço privado real, que é, por excelência, o lugar seguro onde as crianças podem crescer. Em oposição à segurança do privado, o mundo da criança é, em verdade, uma espécie fraudulenta, porém não menos expositiva, de um mundo público. Em suma, esta realidade expõe a vida da criança a um grupo, o grupo infantil, destruindo o privado, condição para o crescimento e desenvolvimento vital.

Em *Reflexões sobre Little Rock*, ao discutir a distinção entre privado e público no contexto escolar, Arendt assim se expressa:

Os direitos dos pais sobre as crianças são legalmente restritos pela educação obrigatória, e por nada mais. O Estado tem o direito incontestável de prescrever exigências mínimas para a futura cidadania [...]. Forçar os pais a mandar os filhos para uma escola integrada contra a sua vontade significa privá-los de direitos que claramente lhes pertencem em todas as sociedades livres – o direito privado sobre seus filhos e o direito social à livre associação. Quanto às crianças, a integração forçada significa um conflito muito sério entre a casa e a escola, entre a sua vida privada e a social e, embora esses conflitos sejam comuns na vida adulta, não se pode esperar que as crianças saibam lidar com esses problemas, e assim não se deveria expô-las a eles [...] (ARENDR, 2004, p.280).

Como bem o notou Canfield, “o governo não poderia intervir na esfera privada das pessoas [...] porque impor uma integração escolar, pela força, levaria as crianças a um conflito entre a autoridade da família e da escola” (CANFIELD, 2004, p. 05).

O intrigante é que a exposição do privado, pela intervenção do Estado, não provém de sua banalização, mas sim, de uma supervalorização. E foi esta preocupação com o bem-estar privado que acabou por expor a vida das crianças, da mesma maneira que havia exposto a vida dos trabalhadores e das mulheres. Para os trabalhadores e as mulheres uma verdadeira libertação, para as crianças abandono e traição:

Quanto mais completamente a sociedade moderna rejeita a distinção entre aquilo que [...] somente pode vicejar encobertamente e aquilo que precisa ser exibido a todos à plena luz do mundo público [...] mais difíceis torna

as coisas para suas crianças, que pedem, por natureza, a segurança do ocultamento para que não haja distúrbios em seu amadurecimento (ARENDDT, 2005, p. 238).

Este problema da exposição do privado foi tratado até aqui com o olhar voltado mais especificamente à realidade das crianças. Já na educação dos jovens, no que se refere ao privado e público, a ênfase é dada à questão da apresentação do mundo a estes jovens, mais do que na questão anterior, de proteção da vida. A prioridade agora é o:

[...] livre desenvolvimento de qualidades e talentos pessoais. Isto, do ponto de vista geral e essencial, é a singularidade que distingue cada ser humano de todos os demais, a qualidade em virtude da qual ele não é apenas um forasteiro no mundo, mas alguma coisa que jamais esteve aí antes” (ARENDDT, 2005, p 239).

Passo a passo, o mundo vai sendo desvelado ao jovem, e este vai assumindo-o como morada. A postura do professor é sumamente importante, pois ele é o referencial de mundo, modelo de todos os adultos, diante do jovem. Sendo assim, é exigido de um autêntico professor, *qualificação* e *autoridade*, que são distintas pelo fato de que, “a qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste, porém sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo” (ARENDDT, 2005, p. 239). Sendo assim, “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, 2005, p. 239). Aqui, autoridade e qualificação se diferenciam, pois a primeira tem seu sustento na *responsabilidade* pelo mundo e é auxiliada pela segunda, que, por sua vez, consolida no *conhecimento* capaz de apresentar o mundo, mas que, por si só, não contém a autoridade. A pessoa pode conhecer plenamente o mundo e não se responsabilizar por ele, porém, inversamente, para se responsabilizar pelo mundo é necessário conhecê-lo, ou seja, poderá existir qualificação sem autoridade, mas nunca autoridade sem qualificação.

Perante o valor da autoridade, confirmado acima, sua perda na modernidade se fez fator central da crise na educação. Mas esta perda da autoridade não se deu somente no campo da educação, pois, na política moderna, a autoridade também já não encontra mais sentido, devido a não exigência de responsabilidade de quem lidera, ora graças a um suposto processo de divisão igualitária de responsabilidades, ora como negação de toda responsabilidade, tanto de quem ordena como de quem obedece. Há, visivelmente, uma insatisfação com a realidade do mundo moderno e isso gera a falta de responsabilidade por ele.

No campo da educação, essa perda da autoridade é inaceitável, pois a educação por sua própria estrutura, necessidade de ser, requer autoridade. Como a educação pode ser bem sucedida se os envolvidos não dominam o conhecimento a ser transmitido e não se responsabilizam pelo mundo? Porque isso é autoridade, e se não acreditamos no mundo assumindo a responsabilidade por ele não tem sentido educar. Arendt, assim, escancara essa terrível recusa: “a autoridade foi recusada

pelos adultos, e isso somente pode significar uma coisa: que os adultos se recusam a assumir a responsabilidade pelo mundo ao qual trouxeram as crianças” (ARENDDT, 2005, p. 240).

Mesmo sendo distinta a manifestação da autoridade na educação e na política – devido à educação envolver adultos (como educadores) e crianças e a política envolver apenas os adultos – a descrença na autoridade educacional está ligada à descrença na autoridade política. Os desvios da autoridade política, que resultaram na violência dos regimes totalitários, alarmou a realidade educacional, que passou a repudiar toda referência de autoridade, sem perceber que não é a autoridade, em si, o pivô de tais desvios políticos, mas sim o mau uso da autoridade. Contrariamente a esse alarme, pode-se crer que na mesma proporção que o mau uso da autoridade pode gerar catástrofes, o seu bem aplicar contém as exigências necessárias para transformar a realidade.

Contudo, não devemos confundir a perspectiva da autoridade na política com a sua perspectiva na educação, pois são realidades diferentes com funções historicamente, também, diferentes. A autoridade do professor para com o educando, dura somente até que o educando o alcance em conhecimento e responsabilidade. Já a autoridade do governo é permanente, é a autoridade de um sistema – fixo como instituição – sobre os governados – fixos como população –, diferentemente da autoridade educacional que se forma entre indivíduos em processo temporário de formação.

O que fazer diante da crise?

O desânimo para com o mundo, a descrença na autoridade e a falta da responsabilidade são, nitidamente, opostos ao desejo de “uma nova ordem” que borbulhou nos primórdios da sociedade americana. Esse desejo, aparentemente, foi reavivado nas experiências pedagógicas modernas. Apesar disso, o efeito dessas revoluções não tem sido expressivos. Esse fracasso se liga ao fato de que as revoluções de outrora nunca partiram da educação. Os adultos, como os únicos capazes de se responsabilizarem plenamente pelo mundo, por meio de seus próprios recursos, são historicamente os agentes revolucionários, e não as crianças, como já sugerido neste texto.

Todavia, o processo de ordenação do mundo é uma busca, em menor ou maior grau, de todos os povos, em longos anos de história. O mundo sempre esteve em crise ou caminhando para ela, pois é constituído de mortais. Porém, são estes próprios mortais, adultos, que devem paulatinamente procurar instaurar uma nova sociabilidade. Mediante o fator da continuidade, a esperança sempre se volta para o novo. Mas como os adultos, os responsáveis, podem promover o novo? Somente através da conservação. Essa resposta parece duvidosa, pois como conciliar o novo com a conservação? Porém, o modo é bastante cabível. Verdade é que o novo só se dá na liberdade de ação e só assim é “nova ordem”, é mistério ainda desconhecido, ou pelo menos não experimentado neste mundo. O conservadorismo é introduzido, aqui, pela educação, como garantia do novo, é a própria perspectiva do novo, ou seja,

é a luta para perdurar a abertura para o novo. O que se deve conservar é a possibilidade do novo, do vir a ser. Arendt expressa objetivamente esta idéia com as seguintes palavras:

Exatamente em benefício daquilo que é novo e revolucionário em cada criança é que a educação precisa ser conservadora; ela deve 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 (ARENDR, 2005, p. 243).

Autenticar o conservadorismo na sociedade moderna não é nada fácil. A modernidade não apresenta somente a perda da autoridade, mas várias perdas conectadas. Entre estas perdas, a da tradição⁵. Numa sociedade onde a tradição é esquecida, a palavra conservação pode gerar suspeita. No entanto, a educação desde a Antigüidade assumiu um caráter de conservação, que perpassou os tempos da grande influência romana e com uma nova roupagem também perdurou na era cristã. Chegada à modernidade, a tradição perdeu seu valor, pois a sabedoria já não é mais remetida ao passado, ao homem maduro como modelo. Essa perda da tradição na educação está ligada à própria maneira que a tradição foi assumida pela realidade educacional. A tradição se fez presente na educação sem mesmo ser pensada. A própria sociedade a tinha incorporado aos seus fundamentos, e sendo ali, nas suas raízes romanas, a educação naturalmente política, nada mais inquestionável do que ela ter um caráter tradicional. Se a referência do mundo estava no passado, na história dos povos, logo o professor era, em certo grau, companheiro do educando nesta tarefa de olhar para o passado. O professor tinha a capacidade de narrar o passado possibilitando que a imaginação dos educandos o interpretassem.

Porém, nossa realidade se fez diferente da antiga, e quase sempre diante da crise nos vem ao pensamento: o desejo de retornar o caminho dos antigos em substituição da nossa realidade; outras vezes, é a passividade que nos invade e queremos simplesmente deixar que a nossa realidade nos conduza. Ambos pensamentos são repudiáveis, pois a inação só mantém o problema da crise e o retorno ao passado não é mais que um refazer do caminho que levou à própria crise. Desta forma, o resultado final do retorno e da inação, que pode ser através da fuga, é o mesmo: a permanência da própria crise, a ruína. O que nos resta mediante o estranhamento do mundo é a intervenção direta na crise, buscando detê-la. A esse respeito, as palavras de Arendt são sugestivas:

Ao considerar os princípios da educação temos de levar em conta esse processo de estranhamento do mundo; podemos até admitir que nos defrontamos aqui presumivelmente com um processo automático, sob a única condição de não esquecermos que está ao alcance do poder do pensamento e da ação humana interromper e deter tais processos (ARENDR, 2005, p. 245).

⁵ Arendt, em seu ensaio “*Que é autoridade*” afirma que, a perda da autoridade é o final de um longo processo que solapou não só a religião, mas toda uma tradição, e, com isso, “o fio que nos guiou com segurança através dos vastos domínios do passado” (ARENDR, 2005, p.130), esse fio está rompido.

Emerge como lição, na análise desta crise, o fato de que a educação necessariamente porta a autoridade e a tradição, pois estes aspectos fazem parte de sua essência, autenticando sua função. Porém, como manter estes elementos não mais presentes na sociedade moderna, sem cair no erro do refazer o caminho da crise? A saída, apontada por Arendt, é a radical diferenciação entre educação e política. As relações políticas se darão na atual realidade de ausência da tradição e da autoridade, pois as relações dos adultos devem ser diretas e imediatas com o mundo, ou seja, a sociedade pela qual estes são responsáveis – hostil campo de batalha, e que atualmente não porta autoridade e tradição. O segundo tipo de relação – as relações educacionais – ainda deve se dar sob a tutela da autoridade e da tradição, devido à necessidade que as crianças têm de conhecer o mundo, de uma maneira particular, através do processo histórico que culminou na situação atual. Sendo assim, a tradição e a autoridade são essenciais à educação, em qualquer época, pois a própria educação é, por excelência, a relação dos adultos – que conhecem o mundo no qual vivem –, com as crianças, que ainda vêem o mundo como estranho. Ainda, não há uma forma de apresentar o desconhecido sem a tradição e a autoridade.

Poder-se-ia ter a impressão de que a educação imbuída da tradição e da autoridade estaria omitindo a atual realidade do mundo às crianças, mas aí é que se apresenta o elemento da conscientização. É imprescindível sempre esclarecer para os educandos que a tradição e a autoridade presentes na educação, na realidade moderna se limitam a este campo, em outros âmbitos elas não serão encontradas.

Uma outra lição, diante desta realidade, é a de que essa distinção entre as relações de adultos e relações de adultos e crianças não deverá se tornar uma barreira entre o adulto e a criança, pois isso seria a confirmação do mundo da criança. Sempre é válido reforçar que o mundo dos adultos e o mundo das crianças, na verdade, são um só, e isso deve prevalecer. A distinção das realidades e perspectivas de crianças e adultos deve limitar-se à clara finalidade de evitar o equívoco de educar adultos ou de responsabilizar as crianças como se elas portassem maturidade. Os limites desta distinção devem ser orientados pelo próprio processo de educação. Como ideal, o indivíduo deverá alcançar a realidade adulta, com todos seus encargos, ao fim do processo educacional. Isso é confirmado pela concepção de que durante um período limitado o mundo é apresentado ao indivíduo, e esse período é o tempo da educação. Após o processo educacional a pessoa deverá portar toda base para assumir o mundo, ser responsável pela realidade humana e planetária.

Os detalhes que circundam as questões sobre a mediação entre aprendizagem e educação, sobre o currículo, e o elo entre colégio e universidade, por exemplo, ficam ao cargo dos especialistas e pedagogos. Para nós, pessoas em geral e não necessariamente educadores profissionais, confirma Arendt, o essencial é assumir o fato da natalidade: de que somos responsáveis por trazer seres a este mundo e por conduzir a relação “criança-adulto”. Crendo que o mundo continuará a viver em “nossos filhos”, a educação, de forma geral, se faz sinal de amor responsável pelo mundo, amor cuidadoso para com a fragilidade das crianças, e por fim, possibilidade de renovação da realidade, desde que seja assumida pelos adultos e que estes dêem o exemplo de cuidado para com o mundo.

Considerações finais

A dificuldade em lidar com uma realidade de crise nos impulsiona em direções variadas, em busca de saídas que nem sempre são fáceis. Este trabalho é resultado de uma parcial e breve leitura da extensa produção arendtiana. Todavia, o fato de suas pequenas dimensões não reduziu sua ousadia. Tratar da educação em qualquer tempo é um desafio que envolve muita responsabilidade. Até aqui, o que posso afirmar é que a maneira diferente e ao mesmo tempo muito pertinente de pensar a crise, de buscar as raízes do problema, é característica de Arendt.

Essa maneira de lidar com o problema é uma prova de que possíveis soluções só poderão brotar da reflexão séria e direta. A crise se fez presente e será na fidelidade do seu conhecimento e na liberdade de imaginar e buscar saídas que seguirei com minhas reflexões, mesmo tendo a consciência de que realidades de crise sempre poderão nos surpreender. Arendt não aponta fórmulas prontas e definitivas para solucionar a crise. Entretanto, o que ela faz, é constatar o caos e provocar a nossa inquietação que é a possibilidade de resposta a cada novo questionamento. Sendo assim, permaneço no desejo e na busca por um contínuo aprofundamento nas questões educacionais e, também, nas demais dimensões do pensamento arendtiano.

Referências bibliográficas

- ARENDDT, Hannah. A crise na educação. In: *Entre o passado e o futuro*. Tradução Mauro W. Barbosa de Almeida. 3ª reimpressão da 5ª ed. de 2000. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- _____. A tradição e a época moderna. In: *Entre o passado e o futuro*. Tradução Mauro W. Barbosa de Almeida. 3ª reimpressão da 5ª ed. de 2000. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- _____. O que é autoridade? In: *Entre o passado e o futuro*. Tradução Mauro W. Barbosa de Almeida. 3ª reimpressão da 5ª ed. de 2000. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- _____. Reflexões sobre Little Rock. In: *Responsabilidade e julgamento*. Ed. Jerome Kohn. Tradução Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- BARBOSA, Daniel Silva. *Educação e política em Hannah Arendt*. Goiânia: UCG (Relatório final de pesquisa de iniciação científica), 2006 (mimeo.)
- BENJAMIN, Walter. O narrador (Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov) In: *Magia e técnica, arte e política* (Ensaio sobre literatura e história da cultura). 4ª ed. da 1ª edição de 1985. São Paulo: Ed. Brasiliense.
- CANFIELD, Horizontina Mello. *Hannah Arendt e a crise na educação*. São Paulo: UMEESP, 2004 (Dissertação de Mestrado); mimeo.
- FELÍCIO, Carmelita Brito de Freitas. É possível reabilitar o sentido da política? Em torno do legado de Hannah Arendt. In: *Revista Fragmentos de Cultura*. Goiânia: Ed. UCG, v. 13, p. 167-183, especial, 2003.
- GALLO, Silvio. Modernidade/pós-modernidade: tensões e repercussões na produção de conhecimento em educação. In: *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo: Ed. FEUSP, v.32, n.3, p. 551-565, set./dez. 2006.
- PUCCI, Bruno. E a razão se fez máquina e permanece entre nós. In: *Revista Educação e Filosofia*, Uberlândia: Ed. UFU, v. 20, n. 39, p. 71-88, jan./jun. 2006.