

***CRISE NA EDUCAÇÃO, DE HANNAH ARENDT:* continuidade e ruptura com as teorias pedagógicas dos séculos dezoito e dezenove.**

Daiane Eccel¹

RESUMO

Neste artigo, proponho-me a discutir a questão do suposto conservadorismo de Arendt no texto *Crise na Educação* sob um outro viés: traçarei comparações entre o diagnóstico arendtiano a respeito da educação e as teses de Immanuel Kant sobre a pedagogia. Para este último, a autonomia só é conquistada a partir de um direcionamento e mediação forte por parte do adulto. Mesmo que a finalidade da educação seja a liberdade, ela se dá por meio da autoridade, como em Arendt. Para além disso, um dos princípios kantianos fundamentais no que diz respeito à educação, baseia-se na ideia de responsabilidade com as futuras gerações, o que corresponde em parte à ideia arendtiana de amor ao mundo e a permanência dele. Também trataremos das limitações dessa possível fundamentação que ficam por conta do conflito que Arendt estabelece com Jean-Jacques Rousseau, influenciador direto de Kant em suas ideias sobre educação.

Palavras-chave: Hannah Arendt; Immanuel Kant; crise na educação; autoridade.

ABSTRACT

In this article, I propose to discuss the question about the supposed conservatism of Arendt in the text *Crisis in Education* under another bias: the aim of the text is to draw comparisons between Arendt's diagnosis regarding education and Immanuel Kant's theses on pedagogy. For the latter, autonomy is only achieved through strong direction and mediation on the part of the adult. Even if the purpose of education is freedom, it is given through authority, as in Arendt. In addition, one of the fundamental Kantian principles with regard to education is based on the idea of responsibility towards future generations, which corresponds in part to the Arendtan idea of love for the world and its permanence. We will also deal with the limitations of this possible argumentation that remain because of the conflict that Arendt establishes with Jean-Jacques Rousseau, who directly influenced Kant and his ideas about education.

Palavras-chave: Hannah Arendt; Immanuel Kant; crisis in education; authority.

INTRODUÇÃO

O texto *Crise na Educação* dedicado à passagem dos setenta anos de seu amigo, o escritor Erwin Loewenson (1888-1963), na primavera de 1958 em Bremen, torna-se pleno de sentido ao formar o conjunto de capítulos que compõem *Entre o Passado e o Futuro*². Isso porque o pequeno escrito compõe, como a própria Hannah Arendt (1906-1975) assinala, um dos seis exercícios de pensamento que ela se propôs a fazer apontando para a lacuna aberta entre o passado e o futuro causada pelos movimentos totalitários. Mesmo não sendo um “todo indivisível” como aponta

¹ Daiane Eccel é professora na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) desde 2015.

² *Crise na Educação* foi pensado e escrito no contexto da problemática envolvendo Little Rock, ou seja, um dos elementos da chamada *Negro Question*, nos Estados Unidos, que chamou atenção de Arendt em função de uma foto com uma menina negra saindo da escola, seguida por uma “turba de crianças brancas”. Arendt trata da questão no texto *Reflexões sobre Little Rock*, texto que aguardou meses pela publicação em 1959, justamente pelo seu caráter polêmico. Ainda naquele ano, foi publicado pela revista *Dissent*, acompanhado de uma nota dos editores atestando o fato de eles não compartilharem com os posicionamentos de Arendt, mas lhe darem liberdade para expô-los. Em uma pequena introdução, a autora contextualiza a polêmica da demora pela publicação. Posteriormente, o texto é novamente publicado em *Responsabilidade e Julgamento* acrescido de uma nova introdução.

Arendt, o conjunto do livro compõe uma espécie de “suíte musical” que, neste caso, ao invés de notas, partilha temas em comum³. Por este motivo, a obra é dividida em três partes, sendo que as duas primeiras se ocupam do fundamento dos problemas relacionados ao conceito de História e a ruptura da tradição ocidental, consequência do totalitarismo, bem como de questionamentos que surgem a partir daí como o problema da liberdade e da autoridade. Os dois últimos textos e, entre eles se encontra justamente nosso objeto de investigação, junto com o *A crise na cultura*, pretendem, segundo a própria autora tentar

aplicar o tipo de pensamento que foi posto à prova nas duas primeiras partes a problemas imediatos e correntes com que nos defrontamos no dia-a-dia, não de certo, com o fito de encontrar soluções categóricas, mas na esperança de esclarecer as questões e de adquirir alguma desenvoltura no confronto com problemas específicos⁴.

Há vários aspectos tópicos em *A Crise da Educação*, que tratam do contexto histórico específico dos Estados Unidos e que, em parte funcionam como motivação para a escrita do trabalho de Arendt. Furtar-nos-emos de tratar sobre eles. Sob o ponto de vista metodológico, interessa-nos focar nos fundamentos filosóficos que sustentam as breves considerações político-pedagógicas de Arendt neste texto, bem como apontar para limitações e aporias dessa abordagem ao final deste artigo. Ela própria assinala três características do tipo de educação praticada nos Estados Unidos que conduziram aquele país à crise educacional, levando em conta sempre o fato de que esta é sinal de uma crise generalizada na modernidade⁵. Tais pressupostos são: a) a suposta existência do mundo da criança ou seja, um mundo infantil independente do adulto, do que este é apenas no facilitador ou um mero mediador; b) um esvaziamento de conteúdo ensinado, que está ligado com o terceiro pressuposto, a saber, c) a adoção rápida de um sistema de ensino baseado nos pressupostos da corrente pragmatista que, em última instância, substitui o aprender pelo fazer⁶. Quando esses pressupostos são vistos à luz das teorias pedagógicas, identificamos o primeiro (a) com velha questão do exercício da autoridade e, eventualmente da disciplina já tratadas por Immanuel Kant (1724-1804) em *Sobre a Pedagogia*⁷ e as duas últimas (b e c), com a problemática da instrução (*Bildung*), já que estão diretamente ligadas aquilo que será adquirido pelo educando em forma de conteúdo e através de um determinado método específico. Na tradição pedagógica

³ ARENDT, Hannah. *Entre o Passado e o Futuro*. São Paulo, Perspectiva: 2016, p. 42.

⁴ Ibidem.

⁵ Gostaria de assinalar para o texto de Beatriz Porcel a respeito da ideia de crise em Arendt: *Chaves de uma crise: Arendt e o problema da educação*. Também gostaria de destacar o pioneirismo do professor José Sérgio Fonseca de Carvalho, da Faculdade de Educação da USP em tratar da problemática da educação em Arendt, bem como assinalar para a tese de doutorado de Vanessa S. de Almeida, sob orientação do professor José Sérgio, publicado em forma de livro: *Educação em Hannah Arendt: o mundo deserto e o amor ao mundo*. Várias questões tratadas aqui, já foram apreciadas, mesmo que em outros contextos ou sob outros pontos de vista por estes autores.

⁶ ARENDT, Hannah. op. cit., 2016, p. 229.

⁷ Não discutiremos a arquitetura de *Sobre a Pedagogia* em seu conjunto, mas importa assinalar que Kant atribui à educação quatro tarefas, a saber: a) disciplinar o homem; b) torná-lo culto; c) torná-lo prudente no sentido de ser apto à cidadania e, d) torná-lo um ser moral, ou seja, tornar o homem capaz de escolher os melhores fins. Para este último, todos os outros três devem caminhar.

iluminista dos séculos XVIII e XIX⁸, este segundo aspecto refere-se à chamada educação positiva⁹. Interessa-nos aqui, sobretudo tratar do *primeiro aspecto*, buscando estabelecer conexões com os escritos de Kant a respeito da pedagogia¹⁰. Neste sentido, além de lidarmos diretamente com o problema da autoridade e da disciplina como necessárias à segurança das próprias crianças educandas, bem como o caminho para sua autonomia (i), será necessário retomar o papel da escola como lugar intermediário entre a esfera privada e pública, ou como uma espécie de estágio inicial necessário para o ingresso na esfera pública (ii). Por último (iii), teremos necessariamente de lidar com as aporias que eventualmente permanecem no tocante às supostas relações (possíveis continuidades e quebras) com os pensadores da educação dos séculos XVIII e XIX, sobretudo Jean- Jacques Rousseau (1712-1778). Ainda no que diz respeito à parte relativa à autonomia (i), faço breves considerações a respeito da *Pedagogia Geral* de Johann F. Herbart (1776-1841) e de como estão presentes ali alguns pressupostos que posteriormente estão assinalados em Arendt.

Não nos parece possível apontar claramente as fontes de Arendt em seu texto, já que sua preocupação não era lidar com os fundamentos filosófico-pedagógicos dos problemas apontados. Ao citar o Pragmatismo como nocivo à educação, por exemplo, Arendt não discute as teorias de John Dewey (1859-1952), apesar do fato de sabermos ser ele o maior representante dessa escola filosófica no que diz respeito à aplicação no sistema escolar. Da mesma forma, não cita Kant ou qualquer outro autor, com exceção de Rousseau, quando confere a ele uma certa responsabilidade por ter legado uma espécie de politização da educação. Tentaremos mostrar, dessa forma, que os elementos reivindicados por Arendt – justamente aqueles em função dos quais lhe é conferido um certo caráter conservador em termos de educação – estavam curiosamente presentes em parte em Kant e mesmo em Herbart que, se não eram eles próprios reformadores pedagógicos de seu tempo, percebiam a necessidade de rever as questões ligadas ao ensino e organização escolar¹¹. Isso

⁸ Refiro-me aqui a Rousseau, Kant e Herbart.

⁹ A dupla educação negativa e educação positiva mereceria, pela carga de tradição pedagógica que carrega, um artigo para si, mas limito-me a apresentá-las brevemente: seu precursor clássico é Rousseau (embora a ideia já havia sido brevemente assinalada por Montaigne) que, ao propor a educação de Emílio, assinala os anos iniciais (0-12) como aqueles nos quais deve predominar a educação negativa, ou seja, nos quais não há instrução, mas antes impedimento. Em tais anos, importa mais evitar que o coração do pequeno Emílio se corrompa com vícios do que necessariamente instruí-lo: “a educação primeira deve portanto, ser puramente negativa. Ela consiste, não em ensinar a virtude ou a verdade, mas em preservar o coração do vício e o espírito do erro” (1992, p.80). Em Kant, tal educação negativa também está presente e uma de suas principais características é a própria disciplina, de forma que este é o estágio no qual os pequenos são necessariamente submetidos a um tipo de autoridade adulta. A educação positiva, ou instrução é posterior e está relacionada com aprendizagem em si. Esta última torna o homem culto e instruído.

¹⁰ É possível escolher alguns caminhos para tratar da relação Arendt e Kant naquilo que diz respeito à problemática da educação. O mais evidente seria recorrer ao juízo kantiano para tentar fazê-lo, mas nos manteremos apenas nas preleções de Kant sobre a pedagogia. Para conferir os possíveis elos entre o juízo kantiano e as considerações de Arendt sobre a educação, conferir o texto de Stacy Smith, *Education for Judgment: An Arendtian Oxymoron*, 2001.

¹¹ O fato curioso é que sobretudo Herbart, discípulo de Kant e influenciado por Rousseau, é considerado atualmente como o maior representante da “pedagogia tradicional”. A respeito das teses de Herbart, destaco aqui os trabalhos do professor Cláudio A. Dalbosco, da Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo. Neste artigo, refiro-me diretamente a dois textos do autor: *Condição Infantil e autoridade amorosa em Johann Friedrich Herbart* e *Uma leitura não-tradicional de Johann Friedrich Herbart: autogoverno pedagógico e posição ativa do educando*.

significa dizer os fundamentos filosófico-pedagógicos da chamada escola tradicional, atacada pelo pragmatismo deweyano, são retomados por Arendt. Esta é a relação que nos interessa, mesmo tendo ciência das limitações dela.

AUTONOMIA COMO FIM, MAS NÃO COMO MEIO: exercício de autoridade em Kant e Arendt

O trabalho de Kant a respeito da Pedagogia está longe de ocupar lugar central no *corpus* kantiano. Trata-se de um conjunto de anotações sobre educação, coletadas por um de seus estudantes Friedrich T. Rink, publicada em 1803, no penúltimo ano de vida de Kant, resultado do período no qual este lecionou por quatro vezes o Curso de Pedagogia na Universidade de Königsberg¹². Mesmo que o escrito não pôde ser revisado pelo próprio Kant, o que encontramos em *Sobre a Pedagogia*, não destoam do conjunto de suas obras críticas: um apelo para o caminho da autonomia. Ele, que leu *O Emílio ou da Educação* e deixou-se influenciar por Rousseau, mostra ao leitor tais heranças: o percurso pedagógico elaborado nesta pequena obra é ordenado em fases, da mesma forma como *O Emílio*; os conceitos de educação negativa e positiva também aparecem, bem como é estabelecido um elo entre educação e política. Para além de questões estruturais e heranças rousseaunianas, há um elemento nas percepções de Kant que aponta para um objeto de investigação de Arendt, a saber, as barreiras impostas pela natureza que, por um lado, permite nossa existência e nos dota com o poder dos sentidos, por outro, limita-nos à nossa condição animal. A problemática que permeia, em parte, a obra de Kant, é também aquela percebida por Arendt em sua fenomenologia das atividades da *vita activa*: um certo conflito posto entre natureza e liberdade, natureza e artificialidade produzida pelo homem, a diferença faticamente dada entre o *animal laborans* que apenas vive e/ou sobrevive e o *homo faber*, que faz coisas duráveis no mundo, mas sobretudo o homem de ação, que age e agindo exerce a atividade paradoxalmente oposta de transformar e conservar o mundo. O caminho para a saída de condição de *animal laborans* é, portanto, aquele traçado pela educação, embora não somente por ela. Segundo Kant, em sua famosa sentença: “o homem não pode se tornar um verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação dele faz”¹³.

A autonomia atingida por um processo educativo, embora não somente ela, já que é a pluralidade a *conditio sine qua non* da ação, torna-se uma das prerrogativas da ação, já que autonomia e liberdade andam próximas. A autonomia nos emancipa – dentro dos limites do possível – da nossa condição selvagem. Kant já havia notado isso quando reivindicou Horácio em seu pequeno texto

¹² Tais referências são retiradas do texto do professor Leonel Ribeiro dos Santos a respeito da pedagogia kantiana. Para tanto, conferir: SANTOS, Leonel R. dos. A educação, suas tarefas e seus paradoxos, segundo Kant, 2016.

¹³ KANT, Immanuel. *Sobre a pedagogia*. São Paulo: Unimep, 1999, p. 15. Adotaremos o sistema de citação por ano e página segundo a tradução ao português de *Sobre a Pedagogia*.

publicado no *Berliner Monatschrift, Resposta à pergunta: O que é o Esclarecimento?*¹⁴. A maneira pela qual se chega à autonomia, no entanto, é o que nos interessa aqui, pois é essa a questão que está em voga quando Arendt denuncia um dos pressupostos adotados pela forma moderna de educação americana: a tendência do adulto deixar que a criança permaneça no seu mundo e lide com seus próprios problemas. O adulto, seja ele o professor ou os pais, assim o faz, porque pressupõe que há uma certa capacidade autônoma da criança em lidar com as questões que estão postas naquele determinado cenário, seja ele a escola ou o lar. A decisão sobre o que importa aprender ou sobre questões controversas caberiam as crianças, segundo a pedagogia progressista criticada por Arendt. A falta de autonomia que permeia o universo infantil, não percebida pelo adulto supostamente responsável por ele, no entanto, causa uma série de prejuízos às próprias crianças. Tal falta, que corresponde apenas a um processo natural da vida, ligado ao fato de que as crianças ainda são novas no mundo, deveria ser corrigido com o exercício correto da autoridade por parte do adulto. Crise da autoridade, desresponsabilização do adulto e falta de entendimento adequado a respeito do processo de autonomia dos pequenos são elementos paralelos. Para Arendt, “ao emancipar-se da autoridade do adulto, a criança não foi libertada, e sim sujeita a uma autoridade ainda mais terrível e verdadeiramente tirânica, que é a tirania¹⁵ da maioria”¹⁶. A autora percebe que o tipo de educação praticada nas escolas americanas – e provavelmente ela está apontando para as tendências escolanovistas *a la* Dewey – são reflexos da crise de autoridade que assola o mundo moderno. Ao traçar essa crítica, reivindica um tipo de autoridade do adulto que, ao invés de lançar a criança ao seu próprio mundo e, no caso do cenário escolar, deixa-la envolta à tirania do grupo, ofereça-lhe segurança.

Sob o ponto de vista pedagógico, no entanto, sobretudo no contexto do século XX, a problemática da autoridade confundia-se frequentemente com autoritarismo. As críticas à disciplina como elemento formador do ser-humano no contexto educacional perpetuaram-se de tal forma que autoridade e disciplina passaram a ser dois princípios que, sob o ponto de vista de um moderno, constituem a escola tradicional. Arendt não está interessada em adentrar nas questões relacionadas às teorias pedagógicas, mas sua discussão está, em parte, em consonância com aquilo que havia sido anunciado por Kant no final do século XVIII. Em suas preleções sobre pedagogia, o conterrâneo de Arendt identifica a disciplina como aquilo que evita que o homem permaneça em seu estado de rudeza e selvageria, mesmo que ela constitua a parte negativa da educação¹⁷. Segundo Kant: “a

¹⁴ Refiro-me aqui à famosa citação de Horácio feita por Kant: *Sapere aude! Ousa saber!* Como já é amplamente conhecido, este pequeno destinado a leitores comuns de jornal, ou seja, um público não acadêmico, Kant trata da passagem da minoridade à maioridade intelectual e esboça os conceitos de uso privado e uso público da razão. Para comentários mais apurados, sugiro o artigo de Joel T. Klein, *A resposta Kantiana à pergunta: O que é o Esclarecimento?*.

¹⁵ A tirania a qual Arendt rapidamente se refere sem sinalizar de forma mais acurada parece estar ligada, neste contexto educacional, à vontade irrefletida das crianças, um tipo de vontade natural que não passa pelo crivo forte da moralidade ou, em última instância, que não é autônoma.

¹⁶ ARENDT, Hannah. op. cit., 2016, p. 230.

¹⁷ A problemática da disciplina e obediência em Kant e Arendt é brevemente analisada no capítulo de Roland Reichenbach (2011), *Hannah Arendt: 'Ninguém tem o direito de obedecer'*. O título é proveniente da entrevista de

disciplina é o que impede ao homem de desviar-se do seu destino, de desviar-se da humanidade, através das suas inclinações animais¹⁸, por isso é pior aquele que não tem a disciplina desenvolvida do que aquele que não tem instrução, já que esta pode ser adquirida em qualquer fase da vida. A disciplina, por seu turno, desenvolve-se de forma mais propícia nas fases iniciais e, por este motivo, as crianças são enviadas à escola¹⁹. Em Herbart, seguindo os parâmetros kantianos, há também um certo apelo para a questão da disciplina atentando-se para sua força formadora – tal força, se bem cultivada, poderá levar o indivíduo ao exercício pleno da autonomia, na fase correta da vida, a saber, a idade da razão. O esquema pedagógico herbartiano que em parte é herdeiro de Kant, apresenta uma forma tripartite: governo, ensino e disciplina. Este autor prevê um autogoverno por parte das crianças, diferente de Arendt, mas primeiramente o governo aqui é entendido como uma espécie de exercício de autoridade do adulto frente aos pequenos que um dia serão capazes de se autogovernar, ou seja, de exercerem autonomia²⁰. Segundo Herbart²¹, “o adulto e aquele que chegou à idade da razão assumem naturalmente com o tempo governarem-se a si próprios”²². Nem em Kant ou tampouco Herbart, exatamente como ocorre em Arendt, o exercício da autoridade por parte do adulto, prevê uma obediência cega. Para os dois primeiros, disciplina e autoridade conduzem à autonomia; para Arendt, funciona como uma âncora segura em um mar de novidades que é o mundo. O adulto, exercendo sua autoridade sem autoritarismo, apresenta o mundo tal qual à criança e lhe oferece ferramentas para que um dia ela possa sair do estado de tutela. Constitui,

Arendt para Joachim Fest, em 1964, quando trataram do caso Eichmann. Quando Arendt afirma que depois de Kant ninguém tem o direito de obedecer, significa afirmar que ninguém tem simplesmente o direito de obedecer sem antes fazer com que a regra instituída passe pelo crivo da sua razão e que quando Eichmann cita Kant afirmando que apenas obedeceu as regras, Arendt assinala para o desvirtuamento de tal compreensão.

¹⁸ KANT, Immanuel. op. cit., 1999, p. 12.

¹⁹ Ibid., p. 13.

²⁰ No que diz respeito a Herbart e a nossa tentativa de aproximação com Arendt, algo essencial precisa ser assinalado: o autor alemão do século XIX prevê um elemento, que é essencial à sua teoria, que Arendt critica no seu texto, mesmo não citando este autor e, provavelmente dirigindo-se a Dewey. Trata-se da possibilidade de haver um autogoverno pedagógico. Essa ideia não era tão estranha aos pensadores da Pedagogia do século XIX, já que a haviam herdado de Rousseau, mas também de Locke. Em termos de história da educação, essas tendências pedagógicas de caráter reformista resultarão, em última instância, em Dewey. Para além da questão da possibilidade de um autogoverno ainda infantil, Arendt talvez também discordasse de Herbart quando este percebe a necessidade de transformar a aprendizagem em um foco de interesse para a criança. Ela refere-se, em parte a isso, quando discorda que o brincar deve ser a substituição para o aprender, por exemplo, descartando a ideia de que ludicidade e aprendizagem podem caminhar juntas durante um determinado período. Nosso ponto de interesse com relação a Herbart é sua posição equilibrada no tocante à conquista do autogoverno, momento em que justamente este autor prevê um tipo de autoridade do adulto que identificamos como semelhante à autoridade reivindicada por Arendt. Com isso, gostaríamos de assinalar que essas aproximações são limitadas e trataremos delas ao final deste texto.

²¹ HERBART, Johan F. *Pedagogia geral*. 3 ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbekian, 2010, p. 31.

²² Há um elemento em Herbart que pode parecer estranho aos olhares pedagógicos modernos, mas que é fundamental para o bom desenrolar da educação, a pressão. Ela leva em conta, segundo Dalbosco (2018), uma certa concepção antropológica conflitiva que é ordenada por meio de uma pressão exercida corretamente. Ao contrário do que possa parecer de primeira mão, Herbart é um crítico ferrenho das punições dadas a crianças no século XIX e a pressão proposta por ele exclui este tipo de tratamento, mas antes é um tipo de exercício de autoridade amorosa por parte daquele que educa. Segundo Dalbosco: “Nas palavras do próprio Herbart, pesam aqui o convívio humano e a experiência de mundo tanto do educador como do educando” (p. 1135, 2018).

dessa forma, um degrau para o exercício futuro da autonomia²³. Em todos os três autores o autoritarismo está descartado. Talvez ninguém mais tenha sido tão enfático sobre a quebra dos grilhões intelectuais do que Kant – seu ideal Iluminista e crítica lhe regia neste ímpeto. O apelo à disciplina, diferente do que possa parecer, associada a um tipo correto de autoridade, emancipa o homem da sua rudeza natural e lhe oferece meios para o exercício da maioridade (aliada a outros aspectos). Herbart também percebe que a aplicação incorreta da pressão e o mau exercício da autoridade, degeneram em subserviência e violência, prática que o autor rejeita veementemente, associando o correto exercício da autoridade, à segurança dada à criança e ao caminho de sua autonomia. Em Arendt, o apelo à autoridade não deve ser também falsamente compreendido. Importa lembrar que a preocupação cultivada por parte dela com relação à crise na educação americana é política. Em última instância, ela evoca a proteção do mundo contra o perigo sempre iminente dos regimes totalitários e da submissão cega a suas regras. Para ela, assim como para ambos os autores, não é a completa horizontalização da educação ou a eliminação da autoridade do adulto que asseguraria este aspecto, pelo contrário, conforme afirma: “a reação das crianças a essa pressão [o fato de serem excluídas do mundo dos adultos e lançado ao seu próprio]²⁴ é ou o conformismo ou a delinquência juvenil, e frequentemente é uma mistura de ambos”²⁵. Para todos os três, a autoridade do adulto, frente à condição infantil funciona como uma espécie de ponto de apoio e segurança necessários para aqueles que ainda são jovens demais para lidar sozinhos com as questões do mundo. A educação exerce uma espécie de propedêutica necessária ao ingresso do ser humano no mundo entendido aqui enquanto mundo artificialmente criado pelo homem, com seus artefatos permanentes e regras sociais e morais que o compõem.

O PAPEL DA EDUCAÇÃO PARA A CIVILIZAÇÃO E O PAPEL DA ESCOLA NA CONSERVAÇÃO DO MUNDO: Kant e Arendt sob a perspectiva pedagógica

Segundo sua principal biógrafa, Elisabeth Young-Bruhel (1982), quando o comitê estudantil solicitou financiamento para manifestações contra a Guerra do Vietnã através de uma correspondência, Arendt aceitou ajudá-los prontamente. Mais tarde, no entanto, em conversa ao telefone com Sarah Johnston, uma das organizadoras, ela foi informada que parte do dinheiro seria destinado à mobilização dos estudantes. Neste momento, Arendt retirou a oferta de auxílio financeiro porque se declarava contra tal iniciativa. Acrescentou à conversa que o período da vida no qual alguém poderia ou deveria ser ativo politicamente, variava dos dezoito aos oitenta anos, cujo limite permitia ser extrapolado apenas para cima. Este pequeno, mas para muitos, incômodo

²³ Em seu *Experiência e Educação*, John Dewey, um dos precursores da corrente que Arendt tacitamente critica em seu *Crise na Educação*, menciona o elemento da “preparação” como um dos problemas daquilo que ele chama de escola tradicional. Segundo Dewey, a função da educação não é a preparação para o futuro, mas antes a experiência vivenciada no próprio ambiente escolar.

²⁵ ARENDT, Hannah. op. cit., 2016, p. 231.

episódio, revela-nos em concretude aquilo que Arendt entendia como papel da educação, que já é bastante conhecido por parte dos comentadores: tanto o âmbito doméstico familiar quanto o pedagógico escolar são pré-políticos. Durante tal período, deve predominar o tipo de autoridade a respeito da qual tratamos acima, uma relação desigual, não horizontal, não pareada, não democrática entre adultos e crianças, cujo elemento fundante está dado no maior tempo do adulto no mundo, frente a novidade que o mundo representa para a criança e, sobretudo o novo que ela representa ao mundo. A função de cuidado e proteção que os pais ou primeiros cuidadores dispensam às suas crianças, aqueles “que não se acham acabados, mas em um estado de vir a ser”²⁶, faz ou deveria fazer com que elas cresçam na escuridão da vida do lar, já que “tudo que vive, e não apenas a vida vegetativa, emerge das trevas, e, por mais forte que seja sua tendência natural a orientar-se para a luz, mesmo assim precisa da segurança da escuridão para poder crescer”²⁷.

Entre a treva da vida do lar, o “escudo” que protege o infante do mundo, e a completa claridade que invade o mundo ou vida pública, encontra-se a escola. Esta assume o papel de instituição mediadora e intermediária entre família e mundo, onde a autoridade dos pais dá lugar a outro tipo de autoridade, a do professor, legitimada pelo mesmo princípio, o do tempo de mundo, somado a outro critério: o domínio de determinados conhecimentos específicos que formam o currículo e que são, em última instância, resultado de uma tábua de ensinamentos trazidos à modernidade – mesmo que de forma fragmentada – pela tradição. É verdade que o currículo pode até assumir uma importância secundária em Arendt quanto tomado de forma isolada, mas quando a instrução (*Bildung*) – cuja responsabilidade repousa na escola deve significar um tipo de preparação que oferece ferramentas para o estar no mundo – ele também passa a figurar como algo essencial²⁸. Em sua crítica à escola nova, Arendt percebe que há um esvaziamento do currículo²⁹ em detrimento das metodologias pedagógicas inovadoras que, de maneira, desesperada, abrem mão do conteúdo e da forma como foram erigidos e mantidos pela tradição³⁰. Na tentativa de banir a escola

²⁶ Ibid., p. 236.

²⁷ Ibidem.

²⁸ Menciono aqui o artigo da professora Sônia Maria Schio, *Hannah Arendt: educação grega ou romana?*, publicado na Revista Argumentos, de Fortaleza, em 2013.

²⁹ René Torklé discute essa problemática em sua tese de doutorado (2015). Ele observa que o termo inglês *Education*, assume apenas uma dimensão da educação, mas perde de vista o termo *Bildung* (formação ou cultura) que Arendt discute justamente no capítulo posterior ao da crise na educação, também presente em *Entre o Passado e o Futuro*. Ele retoma a discussão levantada por Arendt sobre o problema da cultura e da educação em uma sociedade de massas.

³⁰ Gostaria de retomar brevemente o conceito de tradição apelando para sua etimologia, conforme já assinaliei em outro artigo, *Entre a conservação da memória e a possibilidade de novas fundações: o que permanece da tradição em Hannah Arendt?* (2018): “Em princípio, o termo *Tradition* é o mais utilizado, sobretudo quando se trata de Hannah Arendt, mas a etimologia da palavra *Überlieferung*, em alemão, sinônimo de *Tradition* também é capaz de expressar exatamente a semântica de tradição, já que *Lieferung* denota “fornecimento” ou “entrega”, enquanto a preposição *über* indica a forma como isso é feito. *Überlieferung* significa, portanto, algo que é entregue, que atravessa, que passa por, que perpassa um caminho e chega, é dado em algum lugar. Trata-se de um conceito difícil, porque a noção de história grega nos é muito alheia. A palavra *parádoxis*, que é usada por Tucídides e por Platão, é a base do latim *traditio*. “Pará” significa neste caso “para frente, além de, adiante”, estando em consonância com “trans”; e *dósis*, originário do verbo *dídomi* (dar), que se reflete no latim “ditio” (trans+ dare). Donde “traditio” ser uma tradução literal de “parádoxis”, que vem do verbo “parádidomi”. Em alemão apenas se troca o verbo “dar” pelo verbo “entregar, transportar”.

tradicional, a metodologia progressista substitui o novo pelo velho e mina o papel da educação: o de conservação. Ela o faz em aspecto duplo como nota Arendt a partir dos três pressupostos que fundam a referida crise: tanto no que diz respeito à queda da autoridade do professor sobre o aluno que, no trabalho de Dewey está posto através do apelo incondicional à democracia³¹ inclusive no âmbito escolar, quanto no esvaziamento da tábua de conteúdos formais em nome de conhecimentos extracurriculares e pragmáticos. A democracia, enquanto forma política, exigiria um completo estado de paridade entre crianças e adultos, alunos e professores, o que é inaceitável para Arendt pelos motivos elencados acima, quando discutimos a questão da autoridade. Daí que a transformação da escola em vivência democrática e, portanto política, seria a invasão do âmbito público em um tipo de instituição que deveria fazer a mediação entre a escuridão do lar e a completa claridade da esfera pública. Diferente do que possa parecer, não há por parte de Arendt uma rejeição à democracia, mas há uma concepção de esfera pública incompatível com as paredes de uma sala de aula. Reiteramos o fato de que, para Arendt a escola não ser lugar de política como costumeiramente poderíamos entender, não confere à escola um caráter apolítico e não pode sê-lo na medida em que aquele espaço resguarda em suas paredes, resultados de ações políticas e não meramente decisões técnicas tomadas por um grupo de pedagogos ou administradores escolares. Sua “politicidade” se dá na medida em que a educação tem um papel de conservação e de responsabilidade com as próximas gerações. Seu caráter político consiste justamente no fato de o pedagogo estar consciente do exercício de sua autoridade e da sua função perante os pequenos. Evitar que o mundo se esvaia e que a singularidade de cada um seja mantida pela pluralidade – condição da ação política – é a função da educação. Se o nascimento de cada um marca nossa chegada no mundo, nosso ingresso na esfera pública, na idade correta para tal, marca nossa segunda chegada ao mundo³². Para tanto, é preciso um certo grau de preparação exercido pela escola, instituição que, *qua* instituição, também está no mundo mais tempo que os novos que chegam e que foi constituída pelas bases da tradição. A escola gesta o homem de ação sem ação.

A responsabilidade com as futuras gerações também está depositada na educação, para Kant. A educação nunca se dá apenas no âmbito individual, mas sempre inserido dentro de uma determinada comunidade, pois somente ela é capaz de aperfeiçoar o sistema de ensino e seus conteúdos a cada nova geração. Esta comunidade humana deve ser entendida aqui, sob o ponto vista da antropologia kantiana, ou seja, trata-se em última instância, da espécie humana. Ao mesmo tempo que educamos nossa espécie, nós a preservamos e a aperfeiçoamos. Dessa forma, nós nos conduzimos enquanto espécie por meio da educação, não somente para a cidadania, mas sobretudo para uma ideia de civilização³³. O elo entre educação e política é mantido em Kant, de forma mais

³¹ Aaron Schutz discute a relação de Arendt com Dewey no tocante à democracia na escola. Verificar o texto *Contesting Utopianism: Hannah Arendt and the Tensions of Democratic Education*, na obra organizada por Mordechai Gordon, *Hannah Arendt on Education: renewing our common world*, 2001.

³² Conferir o texto de Adriano Correia, Educação, natalidade a amor ao mundo em Hannah Arendt, 2017.

³³ Vide o trabalho de Núria Sanchez Madrid. *A civilização como destino: Kant e as formas de reflexão*. Florianópolis: Nefiponline, 2016.

enfática do que em Arendt e muito ligado às suas influências rousseauianas. Kant trata do ensino público e seus benefícios, ao invés do privado. A escola é um dos lugares fundamentais na instrução da disciplina e formação do caráter moral, justamente ao lidar com a internalização da lei ou de normas morais. Este estatuto só é possível de conservação e qualificação na medida em que uma geração se ocupa em passar isso para as demais.

Kant também acena para uma clara pretensão cosmopolita, como se nota: “a base posta para um plano de educação deve ser cosmopolita”³⁴. Trata-se de uma educação cujo cerne é a humanidade ela própria, cuja preocupação é o ser-humano como fim – tanto no que diz respeito ao indivíduo, como a espécie. Segundo Leonel Ribeiro dos Santos, isso “liberta a educação do imediato, dos interesses econômicos e políticos e a abre aos horizontes do futuro, da humanidade, em plena generosidade”³⁵. Ao tratar de uma educação que leve em conta o amor ao mundo, Arendt também reivindica uma certa tradição cosmopolita, talvez não exatamente no mesmo sentido de Kant que, em parte, herda essa característica de Rousseau e a associa também com o desenvolvimento moral, que é o objetivo último de sua pedagogia. Mas na medida em que a educação é responsável pelo mundo e não somente por uma determinada comunidade em específico, para Arendt, há uma implicação cosmopolita e, para alguns autores, necessariamente multicultural, ligada igualmente à pluralidade e singularidade humanas (Curtis, 2001)³⁶.

Segundo Leonel Ribeiro dos Santos (2006), há um certo caráter teleológico em Kant, de necessário aperfeiçoamento da civilização na passagem de uma civilização à outra. Teleologia essa que daria tintas utópicas ao pensamento pedagógico de Kant. Essa é uma herança rousseauiana compartilhada por todos aqueles que lhe beberam direto da fonte, incluindo Kant e Herbart, passando por Pestalozzi e Fröbel. No contexto de Arendt, marcado pelos regimes totalitários, qualquer ideia ligada à perfectibilidade humana, seja ela de cunho epistemológico ou moral, está completamente descartada. Ainda sobre este aspecto, é importante destacar uma diferença entre Arendt e Kant: o último é, para seu tempo, mais progressista no que diz respeito ao aperfeiçoamento do sistema educacional: não basta ensinar o que já está posto e da forma como vinha sendo, mas qualificar o ensino. Segundo ele:

Um princípio de pedagogia, o qual mormente os homens que compõem planos para a arte de educar deveriam ter ante os olhos é: não se devem educar crianças segundo o presente estado da espécie humana, mas segundo um estado melhor, possível no futuro, isto é,

³⁴ KANT, Immanuel. op. cit., 1999, p. 23.

³⁵ SANTOS, Leonel R. dos. A educação, suas tarefas e seus paradoxos, segundo Kant, 2016. In HARDT, Lúcia S.; MOURA, Rosana da Silva (org). *Filosofias da educação: entre devires, interrupções e aberturas*. Blumenau: Edifurb, 2016, p. 46.

³⁶ O autor destaca que há um impulso multicultural na proposta de Arendt, mas indica, sobretudo, que há uma parte conservadora de tal proposta. O conservadorismo, no entanto, é apenas um meio para que se chegue ao fim. Em um mundo de disputas de verdades e fatos, o professor é o responsável por apresentar à criança este teor do mundo e dizer à ela: este é o nosso mundo, da forma como está e com suas múltiplas perspectivas. Segundo Curtis: a escola não é o lugar de contestações públicas a favor de mudanças, mas de uma conservação presente do mundo e as diferentes formas de analisar seus conflitos e questões. A renovação deste mundo, depende deste tipo de educação.

segundo a ideia de humanidade e sua inteira destinação. Esse princípio é da máxima importância³⁷.

Para Arendt, a educação conserva e, neste movimento de conservação, assume uma certa responsabilidade do passado e de seu tratamento, bem como à tradição, mesmo que esta esteja fragmentada e temos dificuldade em acessá-la.

AS APORIAS QUE PERMANECEM: Arendt entre Rousseau e Kant

É sabido por parte dos leitores de Arendt, que Rousseau não está entre os pensadores mais celebrados pela autora³⁸. O modelo da vontade geral teorizado por ele é visto por Arendt com olhares de desconfiança e acabam por causar a dissolução daquilo que ela mesma entende por política. O paradigma contratualista rousseauiano e o tipo de soberania erigido a partir daí, apesar de ambos partilharem preocupações ligadas à ideia de representação, não agradam a Arendt. O conceito de compaixão abordado por Rousseau é desprezado por ela³⁹. Por este motivo, o que aparece em *Crise na Educação* a respeito de Rousseau, não causa estranheza. Arendt critica os fundamentos rousseauianos que aproximam educação e política ou, em outros termos, Rousseau teria levado a política para dentro da esfera da educação, minando assim, a característica fundamental que deveria manter a escola: o caráter intermediário entre o mundo privado e o mundo público. Segundo Arendt:

Há o fato adicional, contudo, e que se tornou decisivo para o significado da educação, de que esse *pathos* do novo, embora consideravelmente anterior ao século XVIII, somente se desenvolveu conceitual e politicamente naquele século. Derivou-se dessa fonte, a princípio, um ideal educacional, impregnado de Rousseau e de fato diretamente influenciado por Rousseau, no qual a educação tornou-se um instrumento da política, e a própria atividade política foi concebida como uma forma de educação⁴⁰.

O fato é que Kant, o pensador com quem Arendt partilha conceitos, é um declarado herdeiro de Rousseau – mesmo que isso não signifique afirmar que não haja nenhuma ruptura do alemão com o genebrino. Os fundamentos pedagógicos de Kant, portanto, são provenientes de Rousseau⁴¹. Arendt não está equivocada ao afirmar que Rousseau politiza a educação. De fato, *O Emílio* e *O Contrato Social* formam uma espécie de dupla e há uma preocupação política de fundo. O Emílio, no final das contas, sai do campo e regressa à sociedade corrompida. Kant endossa parte

³⁷ KANT, Immanuel. op. cit., 1999, p. 22.

³⁸ Em correspondência de 1965, Arendt escreve a Karl Jaspers: “não gosto de Rousseau, mas precisamos conhecer o que é imensamente importante sobre política” (Arendt *apud* Heuer, 2011, p. 207). Em seu verbete sobre Jean-Jacques Rousseau no *Hannah Arendts Handbuch*, Wolfgang Heuer indica que o genebrino significa politicamente, para Arendt, o justo oposto de Montesquieu.

³⁹ HEUER, W. Jean-Jacques Rousseau. In HEUER, Wolfgang (Org.) *Hannah Arendt Handbuch: Leben-Werk-Wirkung*. Stuttgart; Weimar: Metzler, 2011, p. 207.

⁴⁰ ARENDT, Hannah. op. cit, 2016, p. 224.

⁴¹ Alguns desses fundamentos, por sua vez, já são herdados de Michel de Montaigne por Rousseau. Este leu os *Ensaíes* e extraiu dali algumas ideias. Um dos elementos criticados por Arendt em *A Crise na Educação*, apesar de ser um fundamento da Escola Nova, já aparecia em Montaigne, a saber, o fato de que uma criança aprende melhor sua língua falando do que estudando gramática. Isso aparece novamente em *O Emílio*.

das teses rousseauianas na medida em que reafirma uma preocupação política por parte da educação. Tanto em Rousseau quanto em Kant, a educação exerce a nobre função de formar indivíduos moralmente virtuosos que devem exercer de forma adequada sua tarefa de cidadãos e, certamente o peso que a educação exerce no conjunto da teoria de ambas, é significativa – mesmo que isso valha mais para Rousseau do que para o próprio Kant. O que nos interessa é que nossa argumentação chega em um ponto que parece estar diante de uma aporia: esforçamo-nos até agora para mostrar as eventuais influências da tradição pedagógica kantiana (e eventuais relações com J.F. Herbart) sobre Arendt, mas é certo que teremos de lidar com o fato de que tal tradição é, ao menos em parte, rousseauiana. Como é possível resolver tal impasse? O caminho seria abdicar dos possíveis pontos em comum entre Kant e Arendt? Parece-nos que o mais razoável aqui seja assumir que tal aporia permanece. Em primeiro lugar, Arendt não é uma partidária da tradição iluminista, mas antes, uma crítica, na medida em que segue a esteira heideggeriana. Não somente a questão da perfectibilidade humana já trazida à tona por Rousseau e perpetuada entre todos os seus herdeiros, não é discutida por Arendt, assim como outros eixos essenciais também não o são, como é o caso da educação natural, as supostas disposições internas do indivíduo para sua educação ou mesmo o conceito de natureza em si, tão salutar para as teorias pedagógicas do século XVIII e XIX. Há um limite em tentar mostrar os possíveis fundamentos pedagógicos de Arendt a partir de uma tradição de pensamento e tal limite colide com Rousseau no condizente à interrelação entre educação e política. Arendt provavelmente sabe que em *O Emílio* não consta uma linha sequer a respeito da necessidade de levar a política para a sala de aula, inclusive porque não há salas de aula para o pequeno e o jovem Emílio. O motivo: há um ciclo natural a ser cumprido e crianças não estão prontas para tal atividade, o que, aparentemente tem a concordância de Arendt. O problema, ao que parece, é o pontapé inicial dado por Rousseau a respeito da fundação de um novo tipo de educação que deveria ter a preocupação política como um dos principais elementos. Mais do que isso, um novo tipo de relação de autoridade seria derivada daí, assim como novas metodologias de ensino. Para Arendt, os pedagogos seguidores de Rousseau foram longe demais a ponto de fundar ideais pedagógicas “impregnados de Rousseau ou mesmo diretamente influenciados por ele”⁴². Tais ideias entusiasmaram reformas desesperadas no campo educacional em parte do Ocidente e chegaram de forma avassaladora nos Estados Unidos, o que nos dá entender que parte do fundamento da crise naquele país, tem suas raízes em Rousseau⁴³.

Por outro lado, não deixa de ser interessante notar que a própria Arendt – passando por Kant, concebe, como nos esforçamos em mostrar, uma preocupação que em última instância também é política. Para Rousseau, no entanto, o caminho pelo qual passa o indivíduo é construído

⁴² ARENDT, Hannah. op. cit., 2016, p. 224.

⁴³ Não nos ocuparemos em adentrar assuntos que estejam diretamente relacionados com a História da Educação e seus entremeios, mas é importante notar que John Dewey, o autor responsável por parte das reformas educacionais norte-americanas, também deriva de uma tradição filosófica que tem fundamento em Rousseau. Em seu famoso *Democracia e Educação*, Dewey discute Rousseau em um movimento um pouco ambíguo de adotar e depois criticar as teses do genebrino.

por meio da orientação do seu tutor individual e do cultivo interno de uma virtude que o levaria ao bom exercício da cidadania. Haveria um caminho natural a ser respeitado e, com a educação privada correta, menos corrompida possível, entendida como cultivo das habilidades que já estão predispostas no sujeito, ele chegaria a um nível de educação adequada sob o ponto de vista político. Não há qualquer antropologia filosófica pressuposta em Arendt como há em Rousseau, Kant ou Herbart e não há, por este motivo, nenhum caminho que esteja pressuposto pela natureza. A exceção aqui é o elemento biológico considerado por Arendt, ou seja, a vida enquanto *dzōé*, o tempo que compreende entre o nascimento e a morte, o ser-humano não pode escapar, como o crescimento físico pelo qual passamos na infância e juventude e os processos biológicos que nos fazem envelhecer. Há em sua obra apenas a constatação de que esses elementos naturais constituem a vida enquanto necessidade, é a parte humana mais próxima da vida animal e corresponde justamente à ideia de *animal laborans* em *A Condição Humana*. Tudo o que nós, enquanto espécie, fazemos para além da condição de *animal laborans*, ou seja, a fabricação de produtos que permanecem no mundo, a cultura, e as ações, constituem nossa tentativa mais nobre de superação (embora não eliminação) da nossa parte mais biológica. A problemática do conflito entre natureza e cultura também está posta em Arendt, assim como já estava em Rousseau e Kant, a diferença entre ela e Rousseau, no entanto, é que para este último, a natureza nos oferece o parâmetro de ação, sobretudo nos processos educativos. Em Arendt, por outro lado, é o mundo que criamos, sua tábua clássica de conhecimentos perpetuadas pela tradição (mesmo que dela nos restem apenas fragmentos) suas leis instituídas, seus hábitos e todo o conjunto de ações registradas para a prosperidade que compõem a tarefa da escola e responsabilidade do educador para com seus pequenos, mesmo que isso não signifique um tipo de educação não passível de modificações ou completamente comprometido com um tipo único de pedagogia.

Essas observações últimas nos mostram que há semelhanças instituídas entre Arendt e os teóricos da educação do século XVIII e XIX, sobretudo no que diz respeito à questão da autoridade como fundamento pedagógico, bem como, uma preocupação política posta como pano de fundo. No entanto, reconhecemos os limites da nossa argumentação no que diz respeito ao seguinte elemento: Kant e Herbart, assim como outros pedagogos do período como é o caso de Johan H. Pestalozzi e Friedrich Fröbel, são herdeiros diretos de Rousseau e foram entusiastas de reformas pedagógicas, a respeito das quais, talvez a própria Arendt fosse crítica, da mesma forma que o foi no século XX⁴⁴. Para além disso, todos eles partilham de ideais típicos do Iluminismo, dos quais Arendt já não o faz. Há, portanto, também um limite de cunho temporal. Dessa forma, é preciso reconhecer que mesmo ao tratarmos de questões da autonomia em Kant ou do autogoverno em Herbart, permanece um fundamento rousseauiano ligado à ideia de que há uma disposição interna no indivíduo que deve ser cultivada – discussão a respeito da qual Arendt não se

⁴⁴ O próprio Kant cita em sua *Sobre a Pedagogia*, o mérito do Instituto de Dessau, com uma metodologia experimental com propostas reformistas. Reconhece seus limites, mas elogia a iniciativa.

aproxima⁴⁵. Por outro lado, gostaria de apontar para um fato importante: há uma concepção de infância dada em Arendt, mesmo que não seja amplamente desenvolvida sob o ponto de vista pedagógico. A infância é, para ela, uma etapa da vida que, assim como é para Rousseau, também deve ser preservada da abertura completa ao mundo e de seus possíveis vícios. O fundamento disso tudo é o pouco tempo de vivência que a criança possui do mundo, mas isso certamente está diretamente ligada à sua própria condição biológica que ainda não está pronta para fazê-lo.

Dos muitos paradoxos pedagógicos presentes nestes autores, o que faz justamente com que se mantenha uma possível relação de continuidade e ruptura por parte de Arendt, gostaria de indicar um referente a Kant: dada o elo estabelecido entre política e educação (como já estava dado em Rousseau), a educação é responsável por compor um bom governo formado por uma constituição boa junto com bons governantes. Para tanto, tais governantes precisam ser educados por um bom sistema educacional, que talvez ainda não esteja formado justamente porque depende do investimento de um bom governo⁴⁶. Em Arendt, há também um paradoxo parecido: os novos chegam em um mundo velho que precisa ser conservado e mantido para a geração presente e as futuras, mas concomitantemente, o mundo também precisa ser renovado. Em parte, aqueles que acabam de chegar, pelo princípio da natalidade, já são a renovação. No entanto, para que eles possam renovar o mundo por meio da ação humana que, para Arendt é sempre política, precisam educados por um sistema ancorado em um mundo que é velho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

ASSMANN, Selvino J. Sobre a política e a pedagogia em Rousseau (é possível ser homem e ser cidadão?). In *Perspectiva*, v.6, 1988, p.22-45.

ARENDDT, Hannah. Review of Hans Weil, The Emergence of the German Principle of “Bildung”. In: ARENDT, Hannah. *Reflections on Literature and Culture*. Stanford; California: Stanford University Press, 2007. p. 24-30.

_____. *Responsabilidade e julgamento*. Trad.:Rosaura Einchenberg . São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

⁴⁵ Em 1930, Arendt escreve uma resenha do livro de Hans Weil, *Die Entstehung des deutschen Bildungsprinzips*. Dois anos depois, escreve um texto intitulado *O Iluminismo e a Questão Judaica*. Nestes dois textos, Arendt menciona tais problemáticas ligadas à formação humana, fazendo uma breve retomada, sobretudo na resenha, acerca do estado da arte da discussão. Discuto algumas das questões no meu artigo *O problema da formação nos escritos de juventude Hannah Arendt: uma investigação sobre a Bildung*.

⁴⁶ Leonel R. dos Santos nota que há outros paradoxos em Kant: “são os homens que educam os homens e os que educam também precisam ser eles mesmos educados”; “temos que educar seres-humanos para serem plenamente humanos, mas sem termos ainda a ideia perfeita do que deve ser o homem”; “a educação do indivíduo depende da educação do todo, mas esta por sua vez, não se faz sem aquela”; “há que acreditar na bondade da natureza humana mesmo se os homens são maus ou têm uma conatural propensão para o mal”; “temos que ter uma ideia de educação para poder educar, mas, ao mesmo tempo, a verdadeira ideia de educação só se vem alcançar no processo do desenvolvimento no processo de educação histórica da espécie humana”; “temos que educar para a liberdade e ao mesmo tempo fazê-la mediante a coerção” (2016, p. 48-52)

_____. *A Condição Humana*. 11. ed. Tradução: Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

_____. *Sobre a revolução*. Trad.: Denise Bottmann São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

_____. *Entre o Passado e o Futuro*. São Paulo, Perspectiva: 2016.

_____. O Iluminismo e a Questão Judaica. In: ARENDT, Hannah. *Escritos Judaicos*. Tradução: Laura Mascaro, Luciana Oliveira e Thiago D. da Silva. Barueri: Amarilys, 2016. p. 111-132.

CANOVAN, Margareth. Hannah Arendt as a Conservative Thinker. In MAY, Larry; KOJN, Jerome (org). *Hannah Arendt: twenty years later*. Massachusetts: The Mit Press, 1996, p.11-32.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. Os Ideais de Formação Humanista e o Sentido da Experiência Escolar. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 114, p. 1023-1034, 2016.

_____. *Educação, uma herança sem testamento: diálogos com o pensamento de Hannah Arendt*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2017.

_____; CUSTÓDIO, Crislei de O. (org). *Hannah Arendt: a crise na educação e o mundo moderno*. São Paulo: Fapesp, Intermeios, 2017.

CORREIA, Adriano. Educação, natalidade a amor ao mundo em Hannah Arendt. In CARVALHO José Sérgio F. de ; CUSTÓDIO, Crislei de O. (org). *Hannah Arendt: a crise na educação e o mundo moderno*. São Paulo: Fapesp, Intermeios, 2017, p.155-166.

CURTIS, Kimberley. Multicultural Education and Arendtian Conservatism: on memory, historical injury, and our sense of the common. In: GORDON, Mordechai (Org.). *Hannah Arendt and Education: renewing our common world*. Boulder: Westview Press, 2001, p. 127-152.

DALBOSCO, Claudio A. Uma leitura não-tradicional de Johann Friedrich Herbart: autogoverno pedagógico e posição ativa do educando. In *Educação e Pesquisa*, 44, 2018, e182622. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201844182622>

_____. Condição infantil e autoridade amorosa em Johann Friedrich Herbart. In *Educação e Realidade*, v. 43, n.3, 2018, p. 1131-1146.

DEWEY, John. *Experiência e educação*. São Paulo: Nacional, 1959.

_____. *Democracia e educação*. São Paulo: Nacional, 1979.

ECCEL, Daiane. Entre a conservação da memória e a possibilidade de novas fundações: o permanece da tradição em Hannah Arendt. In *Conjectura: Filosofia da Educação*, v. 23, p. 267-286, 2018.

_____. O Problema da Formação nos Escritos de Juventude de Hannah Arendt: uma investigação sobre a *Bildung*. In *Educação e Realidade*, v. 44, p. 100-116, 2019.

GORDON, Mordechai. Hannah Arendt on Authority: Conservatism in Education Reconsidered. In: _____. *Hannah Arendt on Education: renewing our common world*, 2001, p. 37-66.

HERBART, Johan F. *Pedagogia geral*. 3 ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbekian, 2010.

HEUER, W. Jean-Jacques Rousseau. In HEUER, Wolfgang (Org.) *Hannah Arendt Handbuch: Leben-Werk-Wirkung*. Stuttgart; Weimar: Metzler, 2011, p. 320-322.

KANT, Immanuel. *Sobre a pedagogia*. São Paulo: Unimep, 1999.

_____. Resposta à questão: O que é Esclarecimento? In *Cognitio*, v.13, n.1. Trad. Márcio Pugliesi, 2012, p. 145-154.

KLEIN, Joel T. Resposta Kantiana à pergunta: que é o Esclarecimento. In *Ethica@*. V.8, n.2, 2009, p.211-227.

MADRID, Núria S. *A civilização como destino: Kant e as formas de reflexão*. Florianópolis: Nefiponline, 2016.

PORCEL, Beatriz. Chaves de uma crise: Arendt o problema da educação. In CARVALHO, José Sergio F. de; CUSTÓDIO, Crislei de O. (org). *Hannah Arendt: a crise na educação e o mundo moderno*. São Paulo: Fapesp, Intermeios, 2017, p.71-80.

REICHENBACH, Roland. *Pädagogische Autorität*. Stuttgart: Kohlhammer, 2011.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da Educação*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1992.

SANTOS, Leonel R. dos. A educação, suas tarefas e seus paradoxos, segundo Kant, 2016. In HARDT, Lúcia S.; MOURA, Rosana da Silva (org). *Filosofias da educação: entre devires, interrupções e aberturas*. Blumenau: Edifurb, 2016, p. 21-60.

SCHIO, Sônia M. Hannah Arendt: educação grega ou romana? In *Argumentos: revista de Filosofia*, n.9, 2013, p. 205-215.

SCHUTZ, Aaron. Contesting Utopianism: Hannah Arendt and the Tensions of Democratic Education. In GORDON, Mordechai. *Hannah Arendt on Education: renewing our common world*, 2001, p. 93-127.

SMITH, Stacy. Education for Judgment: An Arendtian Oxymoron? In *Hannah Arendt on Education: renewing our common world*, 2001, p. 67-92.

TORKLÉ, René. *Philosophische Bildung und politische Urteilskraft: Hannah Arendts Kant-Rezeption und ihre didaktische Bedeutung*. Freiburg, München: Karl Alber, 2015.

YOUNG-BRUEHL, Elisabeth. *Por Amor ao Mundo: a vida e a obra de Hannah Arendt*. Tradução: Antônio Trânsito. Rio de Janeiro: Relume – Dumará, 1997.