

# A tensão entre política e pedagogia em Hannah Arendt

Danilo Arnaldo Briskievicz\* 

Instituto Federal de Educação de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil.

## Resumo

A partir do estudo do ensaio de Arendt intitulado *A crise na educação* (1958), analisamos dois de seus fundamentos: o histórico e político baseado na noção de destino manifesto do povo norte-americano e a crença de que o pragmatismo de matriz deweyana tornaria possível a superação dos seus dados negativos pela adoção generalizada do seu “credo pedagógico” e de seus princípios anunciados como democráticos. A metodologia utilizada baseou-se na pesquisa bibliográfica e a fundamentação teórica desenvolveu-se em torno do pensamento filosófico de Arendt e de Dewey, como também de seus comentadores. Os resultados alcançados foram o aprofundamento da compreensão da crise da educação no mundo moderno no contexto da filosofia de Hannah Arendt e a apresentação de sua crítica sobre a origem pedagógica e política desta crise nas primeiras décadas do século XX nos Estados Unidos da América.

**Palavras-chave:** Pragmatismo; Destino Manifesto; Filosofia Política da Educação.

## Abstract

### *The tension between policy and pedagogy in Hannah Arendt*

From the study of Arendt's essay *The Crisis in Education* (1958) we examine two of its foundations: historical and political based on the notion of manifest destiny of the North American people and the belief that the pragmatism of Dewey's matrix would make possible the overcoming its negative data by the widespread adoption of its “pedagogical creed” and its principles announced as democratic. The methodology used was based on bibliographic research and the theoretical foundation was developed around the philosophical thought of Arendt and Dewey, as well as their commentators. The result achieved was the deepening of the understanding of the education crisis in the modern world in the context of Hannah Arendt's philosophy and the presentation of her criticism about the pedagogical and political origin of this crisis in the first decades of the 20th century in the United States of America.

**Keywords:** Pragmatism; Manifest Destiny; Political Philosophy of Education.

## Resumen

### *La tensión entre política y pedagogía en Hannah Arendt*

A partir del estudio del ensayo de Arendt titulado *La crisis en la educación* (1958) analizamos dos de sus fundamentos: el histórico y político basado en la noción de destino manifesto del pueblo norteamericano y la creencia de que el pragmatismo de matriz deweyana haría posible superación de sus datos

---

\* E-mail: doserro@hotmail.com

negativos por la adopción generalizada de su “credo pedagógico” y de sus principios anunciados como democráticos. La metodología utilizada se basó en la investigación bibliográfica y la base teórica se desarrolló alrededor del pensamiento filosófico de Arendt y Dewey, así como de sus comentaristas. El resultado logrado fue la profundización de la comprensión de la crisis educativa en el mundo moderno en el contexto de la filosofía de Hannah Arendt y la presentación de sus críticas sobre el origen pedagógico y político de esta crisis en las primeras décadas del siglo XX en los Estados Unidos de América. **Palabras clave:** Pragmatismo; Destino Manifiesto; Política de la Educación.

## Introdução

A crise educacional nos Estados Unidos da América foi discutida por Hannah Arendt em 1958, no seu ensaio intitulado *A crise na educação*. Neste capítulo do livro *Entre o passado e o futuro*, a pensadora alemã descreveu o problema como de fato era percebido pelos profissionais da educação ligados aos sindicatos e contrários às reformas artificiais e superficiais anunciadas naquele contexto pelo governo e propagandeadas pela imprensa. Numa visão crítica, a situação educacional pode ser assim descrita:

O povo dos Estados Unidos devotou-se ao ideal das oportunidades iguais de educação gratuita e universal para todas as crianças. Como consequência de suas lutas e do rápido desenvolvimento industrial do país, que criou a necessidade de um certo número de trabalhadores especializados e alfabetizados, os Estados Unidos foram um dos primeiros países a estabelecer um sistema gratuito de educação pública. Presentemente, a frequência às escolas é obrigatória por lei em todos os Estados, até a idade de 16 anos, e em alguns casos, até 17 anos. Entretanto, na prática, as maiores desigualdades são encontradas. Uma criança vivendo nos Estados Unidos pode ir à escola num palácio ou numa choupana. Pode ter um suprimento suficiente de livros e outros equipamentos escolares e ser educada por professores bem treinados, ou pode ter um professor sem preparo, com pouca educação e não ter material de ensino à sua disposição. Pode receber um ano completo de ensino ou pode ir à escola por uns poucos meses apenas. A qualidade da educação que recebe depende do lugar em que vive, da situação econômica da família ou ainda de ser branca ou preta (FEDERAÇÃO INTERNACIONAL SINDICAL DE ENSINO, 1956, p. 23).

A citação acima apresenta a crise estrutural da educação norte-americana. As crianças e os jovens frequentavam naquele contexto prédios escolares diversos, havia falta de professores qualificados nas escolas e eles estavam sujeitos a difíceis condições de trabalho. Em relação à prática docente nas escolas, informa a Federação Internacional Sindical do Ensino – FISE (1956, p. 27) que havia “excessiva fiscalização da vida particular”, sendo que muitos profissionais da educação conviviam com a “supressão dos direitos civis ou da liberdade acadêmica” (FEDERAÇÃO INTERNACIONAL SINDICAL DE ENSINO, 1956, p. 27), além do baixo nível salarial comparado com as demais profissões “e com os trabalhadores industriais” (FEDERAÇÃO INTERNA-

CIONAL SINDICAL DE ENSINO, 1956, p. 27), fazendo do “ensino uma profissão sem atrativos” (FEDERAÇÃO INTERNACIONAL SINDICAL DE ENSINO, 1956, p. 27) tendo como resultado prático que “estudantes de valor, dos *colleges* e universidades, preferem preparar-se para outras profissões” (FEDERAÇÃO INTERNACIONAL SINDICAL DE ENSINO, 1956, p. 27).

Neste contexto de crise na educação, Arendt se posicionou politicamente, apresentando sua versão para a origem mais profunda daquela situação que afetava tanto os alunos e suas famílias bem como os professores. Na abordagem sobre a crise na educação norte-americana no contexto da primeira metade do século XX, Arendt explicou dois de seus fundamentos: o primeiro diz respeito ao *pathos* do novo, ou seja, a recursiva noção de que a sociedade norte-americana foi talhada desde seu início para inovar, mesmo em época de crise, ou seja, haveria então um destino manifesto norte-americano como mito fundador da nação; o segundo relaciona-se à adoção do pragmatismo como estratégia na educação para renovar a sociedade em crise, democratizando-a, modernizando-a, fazendo-a superar a crise daquele momento.

Dito de outra forma, podemos afirmar que nos interessa discutir a partir do ensaio arendtiano duas proposições conceituais que alargam a compreensão desta crise da educação cuja primeira é o conceito fundante da nação que é sua vocação para criar algo novo, expresso na noção de destino manifesto; a segunda é a análise arendtiana de como o pragmatismo deweyano passou a ser percebido pelo governo e pela população como a pedagogia mais inovadora, mais democrática e mais adequada para responder a crise da educação.

## **A política e o mito fundante do destino manifesto**

Mas é simplesmente falso que este país, mesmo politicamente, seja meramente uma democracia capitalista. A luta atual neste país é algo mais do que um protesto de uma nova classe, seja ela chamada de proletariado ou batizada com qualquer outro nome, contra uma autocracia industrial estabelecida. Trata-se de uma *manifestação do espírito nativo e duradouro da nação* contra as invasões destrutivas das forças que são estranhas à democracia (DEWEY, 2008, p. 129, grifo nosso).

A citação de John Dewey é reveladora, pois explicita que, em épocas de crise, a sociedade norte-americana tentou recursivamente retomar os seus fundamentos, olhando para o passado, para seu destino manifesto historicamente comprovado. Por isso, a discussão acerca da crise da educação norte-americana começou a ser abordada por Arendt apresentando a afirmação da existência de um *pathos* (espanto) diante do

novo: a crise moderna poderia ser a portadora da novidade, assim como no passado, o sonho de uma outra nação se exprimiu na constituição de um novo corpo político, por ocasião da Guerra Civil, travada de 1861 a 1865.

Para Arendt, ao estudar a educação em crise, tratava-se de especificar o sentido geral da educação progressista – o pragmatismo – que prometeu a renovação diante do velho, ou seja, a novidade espantosa para criar outro futuro, em que o espírito inovador e criativo norte-americano pudesse mais uma vez se reconhecer como no passado glorioso. Contudo, a inovação prometida pela pedagogia progressista aprofundou a percepção de uma crise entre o velho e o novo, entre o passado e o futuro, aparecendo como “um problema político de primeira grandeza, aparecendo quase diariamente no noticiário jornalístico” (ARENDR, 1992, p. 221). Por isso, a crise na educação norte-americana era mais profunda, pois, para Arendt, ela revelou nitidamente a decadência das estruturas políticas do mundo ocidental, cuja cristalização se deu no totalitarismo europeu. A crise na educação surgiu como uma revelação da crise geral da tradição, da autoridade, do poder e da responsabilidade com o mundo comum. A crise não é apenas local – apesar de ter alguns aspectos próprios da política norte-americana –, mas teria uma séria perspectiva de surgir em outros países, já que “pode-se admitir como uma regra geral neste século que qualquer coisa que seja possível em um país, pode em futuro previsível, ser igualmente possível em praticamente qualquer outro país” (ARENDR, 1992, p. 222).

Para Arendt o problema central da crise adveio da história colonial dos norte-americanos centrada no fenômeno da emigração. Ela se constituiu num evento que expressou desde início das Treze Colônias da América o espírito criador, fundador, instaurador da forma de viver norte-americana e continuou a perpetuá-la na aceitação dos estrangeiros em seu território. Para Arendt, houve “a fusão extremamente difícil dos grupos étnicos mais diversos – nunca completamente lograda, mas superando continuamente as expectativas” (1992, p. 223), em que se pretendeu pela educação nivelar para todos os novos moradores o mundo comum. A educação teve um papel de estabilizar a convivência entre os mais diferentes grupos, dos mais diversos lugares do mundo, com os mais diversos interesses. Assim, essa expectativa de nivelamento convivencial “só pode ser cumprida mediante a instrução, educação e americanização dos filhos de imigrantes” (ARENDR, 1992, p. 223). Por isso, o *pathos* do novo seria a referência ao destino manifesto em que “os imigrantes, os recém-chegados, são para o país uma garantia de que isto representa uma nova ordem” (ARENDR, 1992, p. 224). Os imigrantes continuariam a buscar o território norte-americano como promessa de uma vida melhor.

Acrescente-se a isso o recorrente mito do destino manifesto que se mantém tradicional entre as instituições norte-americanas na época da crise da educação, no século XX. Trata-se de uma crença de que o povo norte-americano foi eleito por Deus para civilizar o continente a partir de três princípios: a virtude cívica do povo norte-americano e de suas instituições, incluída, evidentemente as escolas; a missão redentora e reconstrutora do Oeste e o destino irresistível para conquistas o dever de se expandir e levar seus valores para muito longe, com as bênçãos de Deus. Assim, Arendt conclui que o *pathos* do novo expresso continuamente no mito do destino manifesto continuou a operar no interior do governo e na mentalidade popular. Por isso, “o entusiasmo extraordinário pelo que é novo, exibido em quase todos os aspectos da vida diária americana, e a concomitante confiança em uma ‘perfectibilidade ilimitada’” (ARENDR, 1992, p. 224) em que “presumivelmente resultariam de qualquer maneira em uma atenção maior e em maior importância dadas aos recém-chegados por nascimento, isto é, as crianças” (ARENDR, 1992, p. 224) que “ao terem ultrapassado a infância e estarem prontas para ingressar na comunidade dos adultos como pessoas jovens, eram o que os gregos chamavam simplesmente de *óineói*, os novos” (ARENDR, 1992, p. 224-225). É nesse sentido que Courtine-Dénamy (2004, p. 160) explica que se trata de uma certa noção de igualdade norte-americana, que ultrapassa a legislação, sendo caracterizada como uma “vontade política de um país que insiste em igualar ou apagar, tanto quanto possível, a diferença entre jovens e velhos, inteligentes ou não, ou seja, entre crianças e adultos, e particularmente, professores e alunos”.

Arendt levanta interessante hipótese para compreender a crise norte-americana da educação. Ela estaria sedimentada no espírito norte-americano progressista do destino manifesto (educação como ampliação da missão expansionista) e em sua uma função política de criação de um novo mundo pelo governo das mentalidades das crianças e jovens recém-chegados ao mundo pelo nascimento. Para Arendt, a intromissão da política na educação norte-americana tem origem bastante antiga, mas deve seu desenvolvimento objetivo no século XVIII com o pensamento pedagógico do pensador político suíço Jean-Jacques Rousseau (ARENDR, 1992, p. 224-225). É que o *pathos* do novo para Arendt teria uma forte conotação política e Rousseau se apresentaria como o autor que influenciou a pedagogia norte-americana em sua crença de educação com destino manifesto. A escola teria o objetivo de dar formas novas à nação, reinventando-a progressivamente para manter as bênçãos divinas. A obra pedagógica



que Arendt colocou em evidência para o estudo da crise é o livro *Emílio, ou da Educação* escrito por Rousseau, em 1762 (ROUSSEAU, 1995). Acompanhemos o argumento arendtiano retomando as premissas do livro de Rousseau em uma breve narrativa.

O ensaio pedagógico de Rousseau foi escrito em forma de romance na tentativa de esclarecer em linhas gerais os passos a serem seguidos com o objetivo de fazer com que as crianças se tornassem bons adultos. Dito de outra forma, para que a criança, nascida com sua natureza bondosa, não se tornasse má, acabando por se corromper na vida social, era preciso indicar os melhores caminhos a seguir. A sociedade corrompida poderia corromper as crianças e a escola deveria tomar o cuidado para que isso não acontecesse. Segundo Arbousse-Bastide e Machado (1991, p. XVI), esta educação abrangeria dois aspectos: “o desenvolvimento das potencialidades naturais da criança e seu afastamento dos males sociais” com o objetivo precípua do progresso, “de tal forma que cada estágio do processo pedagógico seja adaptado às necessidades individuais do desenvolvimento” sendo que a “primeira etapa deve ser inteiramente dedicada ao aperfeiçoamento dos órgãos dos sentidos, pois as necessidades iniciais da criança são principalmente físicas”. A criança teria natural incapacidade para a abstração e deveria receber a orientação dos educadores no sentido de descobrir como as coisas são no mundo através do contato experimental com essas coisas. A educação teria um efeito naturalizador, deixando a criança por si mesma encontrar o seu espaço e o seu tempo para viver em sociedade, já que “não encontrando qualquer desproporção entre desejo e capacidade, vontade e poder, sua existência vê-se livre de toda ansiedade com relação ao futuro e não é atormentada pelas preocupações que fazem o homem civilizado viver fora de si mesmo”. O papel do educador, dos professores seria deixar intacta a energia natural da criança, aquela que veio ao mundo nela através do nascimento.

Para Courtine-Dénamy, a finalidade da educação no *Emílio* seria promover a aquisição de “tudo o que não possuímos ao nascermos e que nos será necessário quando adultos” apresentando três aspectos: a educação “Nos vem da natureza e, portanto, não depende de nós; ela nos vem das coisas e, nesse caso, só depende de nós em determinados casos; aquela que nos vem dos homens é a única da qual somos os senhores, ou seja, que podemos controlar” (2004, p. 163).

A favor de um método inativo em que é preciso deixar a criança amadurecer dentro de seu tempo, no seu ritmo, Rousseau acreditava que contra uma “filosofia de gabinete” (COURTINE-DÉNAMY, 2004, p. 163) é preciso opor a experiência. A criança precisa gostar e desejar aprender e não ser obrigada a fazer o que sua natureza

não determina: “É o caso, assim, de conduzir o aluno ao estudo, pouco a pouco e segundo seu próprio movimento, instruindo-o em certa medida malgrado ele mesmo, pois o verdadeiro fim da educação de um jovem ‘é de torná-lo feliz’” (COURTINE-DÉNAMY, 2004, p. 163).

É por isso que, seguindo ainda a análise de Courtine-Dénamy (2004, p. 163-167), podemos afirmar que o *pathos* do novo do qual fala Arendt tem base em Rousseau e faz com que se altere a tradição educacional pela tentação sempre constante de reformar e renovar.

Arendt buscou em Platão, no seu livro *A República*, a primeira iniciativa de interferência na política ou na organização do corpo político através da educação para se criar algo novo. Ela demonstra que a ligação entre política e pedagogia de tradição platônica reverberou em Rousseau e chegou aos Estados Unidos através do *pathos* do novo em relação à utopia política. Denunciando a impossibilidade de criar um novo mundo apenas pela educação, Arendt afirmou que esses pensadores de linhagem platônica – Rousseau e Dewey<sup>1</sup> – tomam o novo como um *fait accompli*, como algo já existente de maneira prévia e estável. Por isso, conclui que “a educação não pode desempenhar papel nenhum na política, pois na política lidamos com aqueles que já estão educados” (ARENDR, 1992, p. 225). Um novo mundo pela educação só seria possível com “o banimento de todas as pessoas mais velhas do Estado a ser fundado” (ARENDR, 1992, p. 225). Qual o resultado prático da tradição pedagógica platônica e

---

<sup>1</sup> Por conta de sua psicologia progressista, Dewey tentou conciliar um debate que aconteceu no final do século XIX nos Estados Unidos travado pelos tradicionalistas e pelos românticos. Os conservadores acreditavam que era preciso manter a centralidade na figura do professor, ficando a seu cargo a transmissão dos conhecimentos adquiridos pela civilização e consideravam que a criança sem a condução estrita do educador perder-se-ia em seu universo caótico e anárquico. Por outro lado, os românticos se apegavam à noção de espontaneísmo da natureza infantil. Ele intencionou fazer a síntese desses movimentos, propondo um monismo pedagógico, em que não houvesse separação entre natureza e conhecimento, antes, através da sala de aula progressista haveria a possibilidade de conciliação entre o pensar e o fazer, entre o pensamento e a experiência. Para Dewey, a escola tradicional não se coloca na escuta das crianças e de suas experiências. Criticando os românticos, Dewey acredita que pode haver uma interação entre as crianças e os adultos, em que os professores possam contribuir com seu aprendizado. Para combater a cisão entre o romantismo e o tradicionalismo pedagógicos, do ponto de vista dos educadores, Dewey criou uma pedagogia que exige uma constante reinserção dos temas a serem estudados em sala de aula a partir da experiência dos alunos. Assim, ele “solicitava aos educadores que integrassem a psicologia ao programa de estudos, através da construção de um ambiente em que o aluno tenha de enfrentar” (WESTBROOK, 2014, p. 187) de forma imediata, “determinados problemas que, para sua resolução, exijam conhecimentos teóricos e práticos da esfera científica, histórica e artística” (WESTBROOK, 2014, p. 187).

rousseauiana chegada às escolas norte-americanas? O encorajamento de uma ilusão de que é possível criar um novo mundo, um outro mundo a partir do que já existe contando apenas com a preparação das crianças e jovens. Isso se deve àquela tradicional noção de progresso ilimitado da ciência (BRISKIEVICZ, 2019b), de progresso ilimitado da pedagogia, a ciência da educação. A crise norte-americana da educação se fundamenta num otimismo ilusório de uma “plena consciência de um *continuum* histórico” (ARENDDT, 1992, p. 226) em que as novidades apresentadas pelo mundo real (seja através das tecnologias, seja pelo aperfeiçoamento do pensamento por suas novas criações e descobertas) dão a sensação de um constante ir além do que temos e do que somos, podendo edificar um novo mundo desde que haja coragem e destemor em relação ao futuro.

Portanto, o problema da crise na educação norte-americana reside basicamente em investigar o *pathos* do novo expresso na mentalidade norte-americana cooptada pela noção moderna de progresso ilimitado da humanidade, o que ela denomina “o temperamento político do país” (ARENDDT, 1992, p. 229) que intenciona diminuir o impacto da emigração, das diferenças raciais e etárias com espontânea vontade de “igualar ou apagar tanto quanto possível as diferenças entre jovens e velhos, entre dotados e poucos dotados, entre crianças e adultos e, particularmente, entre alunos e professores” (ARENDDT, 1992, p. 229) em que obviamente, esse nivelamento “só pode ser efetivamente consumado às custas da autoridade do mestre ou às expensas daquele que é mais dotado, dentre os estudantes” (ARENDDT, 1992, p. 229).

## **A pedagogia e o perigo do mundo artificial**

A partir da segunda parte do ensaio *A crise na educação* Arendt analisou os fatores gerais da crise da educação nos Estados Unidos da América. São três: em primeiro lugar, a constituição de um mundo artificial criado no interior da escola, em que as crianças convivem *apenas entre elas mesmas*, e cujo resultado prático é a pouca chance de interferência do professor. Esse engano do autogoverno do grupo de crianças é um fator gerador da crise uma vez que “os adultos aí estão apenas para auxiliar esse governo” (ARENDDT, 1992, p. 230); em segundo lugar, por conta da adoção do pragmatismo como pedagogia, o conteúdo programático curricular tradicional e as particularidades das disciplinas a serem lecionadas foram reduzidas ao pouco domínio do professor generalista em relação aos que se deve ensinar sendo que “a Pedagogia transformou-se em uma ciência do ensino



em geral a ponto de se emancipar inteiramente da matéria efetiva a ser ensinada” (ARENDT, 1992, p. 231); em terceiro lugar, a substituição constante e efetiva do aprendizado pela fabricação, ou seja, o predomínio do *learning by doing* (aprender fazendo) em detrimento dos conteúdos específicos tradicionais (ARENDT, 1992, p. 231) em que haveria o predomínio do fazer em relação ao aprendizado e do brincar em detrimento do trabalhar (ARENDT, 1992, p. 232) em que mais uma vez a criança é abandonada em seu próprio mundo<sup>2</sup>. Contudo, para aprofundar os três pressupostos, é necessário ingressar diretamente nas críticas de Arendt ao pragmatismo.

A pedagogia de John Dewey é uma derivação da filosofia do pragmatismo. De maneira geral, a filosofia pragmática tem como pressuposto que uma doutrina, ensinamento ou conceito tem validade determinada pelo seu bom êxito no conjunto de seus desdobramentos práticos. É uma escola filosófica surgida no final do século XIX, nos Estados Unidos da América, no grupo intitulado *Metaphysical Club*, composto pelo lógico Charles Sanders Peirce, pelo psicólogo William James e pelo jurista Oliver Wendell Holmes Jr. Adepto da filosofia do pragmatismo, “Dewey elaborou uma filosofia que preconizava a unidade entre teoria e prática – unidade de que deu exemplo em seu próprio trabalho como intelectual e ativista político” (WESTBROOK, 2014, p. 182). Uma das questões fundamentais do pensamento deweyano é o seu credo pedagógico. Trata-se de uma confiança na escola e no professor como transformadores da sociedade norte-americana. A transformação de que Dewey estava imbuído como reformador era baseada na democracia: “a função crucial da educação em uma sociedade democrática consiste em ajudar a criança a adquirir o caráter – conjunto de hábitos e virtudes – que lhe permitirá realizar-se plenamente dessa forma” (WESTBROOK, 2014, p. 188). A escola teria por objetivo a mudança da sociedade, tem papel político para sua transformação, para seu progresso e para sua reforma (DEWEY, 1971).

---

<sup>2</sup> A discordância de Arendt em relação ao pragmatismo aparece em seus textos como um problema mais político que pedagógico, uma vez que a escola seria o espaço de renovação da sociedade e as crianças e jovens estariam se responsabilizando pelo mundo comum. Arendt é categórica: os adultos agem no mundo comum, crianças e jovens são preparados para o pensamento crítico e para a capacidade de julgamento na escola; é o que denominamos ontologia da singularidade (quase-mundo) e ontologia da pluralidade (mundo-mundo) (BRISKIEVICZ, 2018). Por isso, os adultos têm duas responsabilidades para com os nascidos e o mundo comum. A primeira é a manutenção da vida que é função da família (vida privada). A segunda é o desenvolvimento da personalidade infantil, da socialização, função da escola (vida pré-política). A escola não deve abrir mão de sua autoridade no sentido de preparar as crianças para a entrada no mundo da ação (vida política).

Os adversários do pragmatismo construíram várias críticas. Uma delas foi escrita por Georges Snyders. Ele fez um retrato bastante próximo do que Arendt entendia sobre o pragmatismo – mas que ela *escreveu* de outra maneira – sem tanta objetividade no ataque político das reformas deweyanas. Para ele, “não se trata mais de um pensador pequeno-burguês que se esforça por esquecer, de uma forma ou de outra, os problemas com que se defronta o mundo de hoje e as ameaças que pesam sob sua classe” (SNYDERS, 1956, p. 177), trata-se “de um filósofo que visa diretamente desempenhar um papel político, e se coloca, para combater as forças progressistas, a serviço do grande patronato” (SNYDERS, 1956, p. 177). Por isso, “reencontramos em Dewey os temas habituais da educação nova, mas levando-os às últimas consequências, Dewey esclarece diretamente as incidências políticas” (SNYDERS, 1956, p. 177) fazendo “brilhar em pleno dia o aspecto retrógrado de um tipo de ensino que, para os outros pedagogos, poderia manter ainda uma aparência de neutralidade e exercer atração por uma certa atmosfera de frescura, e mesmo de ternura” (SNYDERS, 1956, p. 177). Avançando na crítica de Snyders, Arendt seguiu em outra direção no que diz respeito aos conteúdos curriculares em sala de aula insistindo na direção contrária da intenção da pedagogia reformadora de Dewey fundamentando-se, em oposição, pela defesa da visão tradicional da educação<sup>3</sup> que intencionaria manter a sua centralidade no professor e nos conteúdos civilizatórios. Arendt acreditava que a educação deve centrar-se no professor, na autoridade do mestre, na tradição do conhecimento do passado da civilização. Por isso, criticou juntamente com outros pensadores da educação o rousseunismo do escolanovismo (BLOOM, 1987, p. 195; HIRSCH JR., 1987, p. 118-127; COURTINE-DÉNAMY, 2004, p. 161). Nesse sentido, ela já havia nos alertado em seu texto sobre o papel de Rousseau na educação norte-americana, pois Dewey é um continuador da tradição do século XVIII, tradição essa interessada em reformar a sociedade pela educação, através do abandono da criança e dos jovens ao seu próprio mundo. Esta é uma conclusão muito importante para a compreensão de tudo que diz respeito ao pragmatismo no texto de Arendt uma vez que aponta exatamente a discordância dela com essa noção do romantismo naturalista.

---

<sup>3</sup> A educação tem uma tradição que é ser pré-política, ou seja, é uma preparação para ação no espaço comum. A escola prepara para o mundo comum da ação aonde lidamos com pessoas já capacitadas pela educação ao discurso e à ação. Educar os recém-chegados ao mundo comum pelo nascimento é capacitá-los para a ação no mundo comum. Por isso, Arendt (2005, p. 247) afirma que “a educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele” e, ainda, que “a educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos”. Arendt (2005, p. 242) acrescenta: “o conservadorismo, no sentido de conservação, faz parte da essência da atividade educacional, cuja tarefa é sempre abrigar e proteger alguma coisa: a criança contra o mundo, o mundo contra a criança, o novo contra o velho, o velho contra o novo”.

O romantismo rousseauiano de John Dewey é criticado por Arendt especialmente na sua noção de experiência. Segundo a crítica arendtiana, o pragmatismo afirmaria que quanto mais próxima da natureza da criança, melhor para o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que “o retorno ao natural” (PAGNI, 2011, p. 51), ou seja, a manutenção da criança em seu universo de experiências faz com que Dewey seguisse “as ideias rousseauianas de uma educação natural, de que o autêntico aprendizado ocorre por meio da experiência e de que seu fim está destinado à formação da consciência moral, defendidas por Rousseau” (PAGNI, 2011, p. 52). Arendt afirmou duramente contra este pressuposto que “seja qual for a conexão entre fazer e aprender, e qualquer que seja a validade da fórmula pragmática, sua aplicação à educação, ou seja, ao modo de aprendizagem da criança, tende a tornar absoluto o mundo da infância” (ARENDR, 1992, p. 232).

Arendt evidenciou o problema de uma articulação mais pedagógica, mais conceitualmente elaborada do *learning by doing*. Quem esclarece sobre esta ruptura fictícia e “zombeteira” da teoria e da ação, no aprender fazendo de Dewey, é o pedagogo francês Snyders (1956): “trata-se de persuadir que a teoria, toda a teoria nos separa da ação e de reduzir a ação, assim privada de guia, a uma prática cega” (SNYDERS, 1956, p. 181) e assim, “veremos Dewey chegar ao elogio de um jogo miúdo generalizado, ao tipo de prática que se recusa a se ampliar e a se fortalecer pelo apoio numa teoria real”; a teoria se torna apenas “um passeio nas nuvens” (SNYDERS, 1956, p. 183).

Por isso, esta crítica se configura exatamente na maneira como observamos no caso do primeiro pressuposto em que destacamos que a constituição de um mundo artificial criado no interior da escola, em que as crianças convivem apenas entre elas mesmas e cujo resultado prático proporciona a pouca chance de interferência do professor. Colabora para essa “visão negativa do pensamento reflexivo” (CUNHA, PIMENTA, 2011, p. 65) de Dewey a confusão que se faz entre pensamento e ação (DEWEY, 1959). Disso decorreria a ideia, bastante limitada, de que é possível checar a reflexão do aluno no momento em que ela aparece em sala de aula.

A despeito da crítica arendtiana, que tem os seus motivos já descritos e problematizados, segundo Westbrook, a influência de Dewey “sobre as escolas norte-americanas foi bastante limitada” (2014, p. 97). Contudo, Arendt concordaria com Snyders, quando afirma o contrário: “todas as escolas dos Estados Unidos estão impregnadas pelo espírito de Dewey; as modificações que têm sido introduzidas nesses trinta anos na educação americana se inspiram manifestamente na doutrina de

Dewey” (SNYDERS, 1956, p. 203) e que “é principalmente nos métodos e no conteúdo do ensino que a influência de Dewey foi mais profunda” (SNYDERS, 1956, p. 205).

Portanto, Arendt discorda fundamentalmente de Dewey em relação ao papel do professor em sala de aula, já que para ela é essencial a centralidade do mesmo no processo ensino-aprendizagem. Além disso, o pressuposto do pragmatismo como pedagogia progressista e inovadora estaria contaminado pela noção de destino manifesto que pretenderia modificar o mundo comum pela educação – o que talvez explique a sua importância política e educacional no contexto da crise da educação norte-americana – tendo sua matriz no pensamento político platônico e rousseauiano.

## Conclusão

A discussão arendtiana em relação ao destino manifesto e sua reificação no pragmatismo nos permite tirar algumas conclusões em relação à crise da educação cuja culminância se deu na década de 1950 nos Estados Unidos da América.

A primeira conclusão é que a política, quando interfere na educação a fim de colocá-la na centralidade da renovação social, responsabilizando-a pelas mudanças necessárias para a superação de uma crise pontual, tende a esvaziar o espaço público da ação e do discurso. Isso se torna relevante na teoria da ação arendtiana uma vez que os adultos são os responsáveis pela ação que gera as transformações no mundo comum. O que é do mundo comum deve ser resolvido entre aqueles que se predisponham a pensar e a julgar as melhores alternativas. Esse papel dos adultos que já passaram pela escola representa a responsabilidade dos mesmos pela política. Dessa forma, Arendt separa a esfera escolar da esfera da mundaneidade. As crianças e jovens estão em processo de preparação (de 0 aos 18 anos) para a ação no espaço público; os adultos já são os seus responsáveis diretos (dos 18 aos 80 anos ou mais). Assim, “cumpramos divorciarmos decisivamente do âmbito da educação dos demais” (ARENDR, 1992, p. 246), em especial do “âmbito da vida pública e política, para aplicar exclusivamente a ele um conceito de autoridade” e também “uma atitude face ao passado que lhe são apropriados, mas não possuem validade geral, não devendo reclamar uma aplicação generalizada no mundo dos adultos” (ARENDR, 1992, p. 246). Evidentemente que há problemas nessa esferização arendtiana da vida social, fato criticado, por exemplo, por ocasião da publicação de seu texto *Reflexões sobre Little Rock*, em 1959 (BRISKIEVICZ, 2019a), em que afirma categoricamente que a escola não é o espaço privilegiado para que se iniciasse a dessegregação norte-americana, o que deveria se dar na esfera pública e mais claramente na esfera jurídica.

A segunda conclusão é que a pedagogia do pragmatismo não atenderia às exigências da renovação da sociedade norte-americana por conta de certo abandono das crianças<sup>4</sup> e jovens em seu próprio universo. Arendt, de fato, concebia a relação pedagógica de ensinar e aprender como centrada nos adultos, os professores. Há diferença entre tradicional e conservador. Arendt é a favor da centralidade do professor por conta de sua admiração com a figura de Sócrates, para ela o modelo educacional por excelência. Nesse caso ela buscou na tradição um modelo de alguém profundamente responsável pela orientação do bom pensamento e do bom julgamento, quem inventou a filosofia. Sócrates é para Arendt o modelo do pensador que não separou a atividade filosófica da ação política, pois, para ele, o pensamento se apresentava em forma de discurso; para ele, não havia problema para que o pensamento bem estruturado, capacitado para entender os problemas da vida interior se revelasse no espaço público, entre os homens. O bom pensar levaria ao bom agir, inequivocamente, em Sócrates. Por isso, não podemos considerar Arendt como uma conservadora no sentido clássico da palavra – alguém que deseja manter tudo como está independente das circunstâncias – uma vez que ela considera a importância de resgatar as experiências da tradição perdidas como pérolas no fundo do oceano. Uma das formas de ensinar melhor é rever o que se ensina confrontando este processo com outros tempos históricos e outras tradições. Assim, não se pode ficar inativo quando a questão que está em jogo é a preparação de crianças e jovens para assumirem o protagonismo pela ação no mundo comum. Encontramo-nos, nos dias atuais, em situação difícil em relação às gerações do passado. Sem tradição, sem um referencial para a autoridade, para o poder, resta refundar o mundo sobre outras tradições, outras autoridades, outro exercício do poder. Implica, pois, o uso da criatividade para recriar o mundo depois da crise e a partir dela, apesar de um crescente estranhamento do mundo (ARENDR, 1992). É que, para Arendt, o nascimento é a categoria central da vida em comum, da vida do sujeito, da vida política uma vez que por conta dele se renovam as esperanças num mundo melhor. Nascer e começar é sempre a mesma coisa e isso pode se repetir durante toda a vida do cidadão pela participação efetiva do espaço público. Nesse sentido, Arendt afirma que “a sociedade humana, que jamais permanece tal qual é, porém se renova continuamente através do nascimento, da vinda de nos seres humanos. Esses recém-chegados, além disso, não se acham acabados, mas em um estado de vir a ser” (1992, p. 234). A natalidade seria, então, a continuação do ato de nascer, levando ao espaço público a possibilidade de novos começos, de novas formas de mobilização do corpo político.

---

<sup>4</sup> Ressaltamos que Arendt não foi contemporânea das importantes discussões sobre a cultura infantil, especialmente desenvolvida por Philippe Ariès (1986; SOARES, 2017, p. 12-20).



Portanto, o objetivo da educação é ensinar para o mundo, preparar para ingressar nele através da participação política. Negando as premissas do pragmatismo, Arendt afirma que os recém-chegados pelo nascimento quando adentram a escola estão em processo de formação uma vez que “a criança só é nova em relação a um mundo que existia antes dela, que continuará após sua morte e no qual transcorrerá sua vida” (1992, p. 235). A crise da educação permitiu investigar a decadência da autoridade no mundo moderno. É que para Arendt a responsabilidade pelo mundo na escola assume a configuração política da autoridade. O fenômeno da autoridade na escola está para além da qualificação do professor, pois esse, “face à criança, é como se ele fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo à criança: – isto é o nosso mundo” (ARENDR, 1992, p. 239). Assim, após a análise do fenômeno da crise da educação no mundo atual – o que realizamos analisando a política e a pedagogia – Arendt reforça qual deve ser o papel da escola, qual deve ser a função social.

A primeira função é “ensinar às crianças como o mundo é, não instruí-las na arte de viver. Dado que o mundo é velho, sempre mais que elas mesmas, a aprendizagem volta-se inevitavelmente para o passado, não importa o quanto a vida seja transcorrida no presente” (ARENDR, 1992, p. 267).

A segunda função é deixar clara a linha separadora entre o mundo das crianças e o mundo dos adultos e, nessa perspectiva, organizar a escola a partir da centralidade do professor na aprendizagem e preparação para o mundo comum. Não se deve entender que a centralidade dos educadores seja como o erguimento de um muro intransponível para as crianças, ao contrário, essa centralidade tem como objetivo apresentar o mundo comum como ele é, para crianças que ainda não sabem o que ele representa. Em ambos os casos é fundamental que a educação tenha aprendizagem porque, em caso contrário “uma educação sem aprendizagem é vazia e, portanto, degenera, com muita facilidade, em retórica moral e emocional” (ARENDR, 1992, p. 247).

Finalizando seu texto provocador sobre a educação, Arendt define o processo de ensino-aprendizagem como “o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, como tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda de novos e dos jovens” (1992, p. 247); este é o momento decisivo em que “decidimos se amamos nossas crianças o bastante para expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos” (1992, p. 247) ou arrancamos “de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum” (1992, p. 247).

## Referências

- ARBOUSSE-BASTIDE, P.; MACHADO, L. G. Introdução. In: ROUSSEAU, J. -J. *Do contrato social: ensaio sobre a origem das línguas: discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*. 5. ed. São Paulo, SP: Nova Cultural, 1991.
- ARENDT, H. *A condição humana*. 10. ed. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária, 2005.
- \_\_\_\_\_. A crise na educação. In: ARENDT, H. *Entre o passado e o futuro*. 3. ed. São Paulo, SP: Perspectiva, 1992. p. 221-47.
- ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Guanabara, 1986.
- BLOOM, A. *L'âme désarmée: essay sur le déclin de la aculture générale*. Paris: Julliard, 1987.
- BRISKIEVICZ, D. A. A dessegregação de Little Rock a partir de Hannah Arendt. *Pro-Posições*, Campinas, v. 30, p. 1-20, set. 2019a. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0154>
- \_\_\_\_\_. A ontologia da singularidade e a educação em Hannah Arendt: uma preparação para o mundo. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 31, n. 1, p. 79-93, jun. 2018. <https://doi.org/10.21814/rpe.12082>
- \_\_\_\_\_. O momento da verdade: tecnologia e política no mundo moderno em crise a partir de Hannah Arendt. *Reves: Revista Relações Sociais*, Viçosa, v. 2, n. 1, p. 79-91, fev. 2019 fev. 2019b. <https://doi.org/10.18540/revesv2iss1pp0079-0091>
- COURTINE-DÉNAMY, S. *O cuidado com o mundo: diálogo entre Hannah Arendt e alguns de seus contemporâneos*. Belo Horizonte, MG: UFMG, 2004.
- CUNHA, M. V.; PIMENTA, R. Reflexão, democracia e poética em John Dewey. In: FÁVERO, A. A.; TONIETO, C. (Orgs.). *Leituras sobre John Dewey e a educação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p. 61-78.
- DEWEY, J. *Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo*. 3. ed. São Paulo, SP: Nacional, 1959.
- \_\_\_\_\_. *Democracia cooperativa: escritos políticos escolhidos de John Dewey: 1927-1939*. Porto Alegre, RS: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2008.
- \_\_\_\_\_. *Democracia e educação: introdução à filosofia da educação*. São Paulo, SP: Nacional, 1971.

FEDERAÇÃO INTERNACIONAL SINDICAL DE ENSINO - FISE. *A educação norte-americana em crise*. Rio de Janeiro, RJ: Vitória, 1956.

HIRSCH JR., E. D. *Cultural literacy: what every american needs to know*. Boston, MA: Houghton Mifflin, 1987.

PAGNI, P. A. Leituras sobre as contribuições de John Dewey para a educação. In: FÁVERO, A. A.; TONIETO, C. (Orgs.). *Leituras sobre John Dewey e a educação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p. 43-60.

ROUSSEAU, J. -J. *Emílio, ou, da educação*. 3. ed. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 1995.

SNYDERS, G. A pedagogia de John Dewey. In: FEDERAÇÃO INTERNACIONAL SINDICAL DE ENSINO - FISE. *A educação norte-americana em crise*. Rio de Janeiro, RJ: Vitória, 1956. p. 175-212.

SOARES, A. S. Infância, natalidade e educação: diálogos com Hannah Arendt. *Educação Unisinos*, São Leopoldo, v. 21, n. 1, p. 12-20, jan./abr. 2017. <https://doi.org/10.4013/edu.2017.211.02>

WESTBROOK, R. B. John Dewey: aprender pela ação. In: GAUTHIER, C.; TARDIF, M. *A pedagogia: teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 181-200.

**Submissão em:** 01/06/2019

**Aceito em:** 17/03/2020