

“A CRISE NA EDUCAÇÃO”, DE HANNAH ARENDT

David Silva e Sousa

(Mestre em Filosofia da Natureza e do Ambiente
Universidade de Lisboa)

“A Crise na Educação” foi publicado originalmente na *Partisan Review* em 1957 e depois incluído na colectânea de ensaios editada em 1961 sob o título *Between Past and Future*¹. O texto apresenta-se como uma reflexão sobre a situação de crise no ensino primário e secundário norte-americano nos anos de 1950, mas de modo algum se atém a esse contexto. Pelo contrário, o alcance filosófico do ensaio converte o momento de crise no ensino americano como que num pretexto para uma elaboração teórica em torno do problema da educação, a qual se constrói a partir de categorias que se consolidavam no pensamento de Hannah Arendt no mesmo período, como os conceitos de “público” e “privado”, de “natalidade”, e ainda os conceitos, articulados entre si, de “tradição”, “passado” e “autoridade”.

I. Educação e Política

A crise na educação que, segundo adverte Hannah Arendt, é apenas uma das expressões da crise geral dos tempos modernos, torna-se particularmente visível nos Estados Unidos da América, onde a atenção dada à educação se deve, por um lado, ao seu relevante papel na integração das novas gerações descendentes de emigrantes, por outro, e sobretudo, ao contributo que delas se espera na concretização do projecto de uma *Novus Ordo Seclorum*, sobre a qual se funda a América. A esperança americana

¹ A colectânea foi editada em português em 2006 com o título *Entre Passado e Futuro: Oito Exercícios sobre o Pensamento Político* (Relógio d'Água, tradução de José Miguel Silva), edição que utilizamos para o presente estudo. O artigo de Arendt “A Crise na Educação” será aqui citado pela abreviatura CE.

no novo estende-se com naturalidade à educação, cuja “essência”, na definição de Arendt, “é a natalidade, o facto de os seres humanos *nascerem* neste mundo”². Mais do que em qualquer outro lugar, a nova geração é na América portadora da promessa de um *Novo Mundo*, o que confere à educação, naquele país, um carácter marcadamente *político*.

Fundada no mesmo século XVIII em que as ideias de Rousseau conduziam ao desenvolvimento conceptual e político de um *pathos* do novo, manifesto já nas utopias políticas desde a *República* de Platão, a América parece ter sido a principal depositária do legado rousseauiano e de uma visão optimista da educação³. Para isto contribuiu também o mito da fundação dos Estados Unidos da América como país sem passado. Porém, o que define a educação para Hannah Arendt é a introdução daqueles que são novos num mundo que é velho: “O mundo em que as crianças estão a ser introduzidas, mesmo na América, é um mundo velho, quer dizer, um mundo pré-existente, construído pelos vivos e pelos mortos, um mundo que só é novo para aqueles que nele entraram recentemente pela emigração”⁴.

A expectativa projectada sobre a educação, a saber, a edificação de um mundo novo, impede-a pois de cumprir a sua função natural, impondo-lhe em contrapartida aquilo que, na realidade, é tarefa do político. Estes dois campos, para Arendt, não se confundem, nem devem sobrepor-se: “A educação não pode desempenhar nenhum papel na política porque na política se lida sempre com pessoas já educadas”⁵. Daí que a ideia de “educar adultos” consista, à partida, numa contradição nos termos, ao serviço de objectivos diversos: “Aqueles que se propõem educar adultos, o que realmente pretendem é agir como seus guardiões e afastá-los da actividade política. Como não é possível educar adultos, a palavra ‘educação’ tem uma ressonância perversa em política – há uma pretensão de educação quando, afinal, o propósito real é a coerção sem uso da força”⁶.

Do mesmo modo, a tentação de formar crianças para um mundo novo, ou seja, de atribuir à educação aquilo que cabe ao político, corresponde a uma visão desvirtuada, tanto da educação, quanto da política, e sempre foi, na Europa, “monopólio de movimentos revolucionários de natureza tirânica os quais, chegados ao poder, levavam as crianças dos seus pais e endoutrinavam-nas simplesmente”⁷.

² CE, p. 184.

³ *Idem*, p. 186.

⁴ *Idem*, pp. 187, 188.

⁵ *Idem*, p. 187.

⁶ *Idem*.

⁷ *Idem*. Arendt alude aqui em particular à experiência soviética.

Contraste-se neste ponto a perspectiva de Arendt, que atribui à educação o papel de introduzir a criança num “mundo velho” e reserva o “mundo novo” (futuro) para a actividade política, só possível ao adulto, com a visão de Kant, o qual elege justamente o futuro como horizonte natural do processo educativo: “Um princípio da educação, que aqueles homens em particular que criam os esquemas educacionais deviam conservar em mente, é o seguinte: as crianças devem ser educadas, não para o presente, mas para a condição possivelmente aperfeiçoada do homem no futuro [...]. Este princípio é de grande importância. Os pais habitualmente educam as suas crianças de tal modo que, não importa quão mau seja o mundo, elas se possam adaptar às condições existentes”⁸. Embora não proponha a criação de um mundo novo a partir da “tábua rasa” de uma nova geração, Kant não pode ignorar, segundo a sua própria concepção de *progresso*⁹, que educação é também a formação de cidadãos capazes de construir e habitar um mundo cosmopolita¹⁰. Por isso, e ao contrário da separação radical entre educação e política estabelecida por Hannah Arendt, em Kant a educação e a política figuram conjuntamente, enquanto desafios maiores da humanidade¹¹.

Claro que para Arendt, como para Kant, a educação deve ser mais do que uma iniciação das crianças no mundo tal como ele é: “Se a criança não fosse uma recém-chegada a este mundo humano, mas simplesmente uma criatura viva ainda não acabada, a educação seria apenas uma função da vida e não teria de consistir em nada a não ser aquela preocupação pela sustentação da vida e aquele treino e prática de vida que todos os animais assumem em relação aos seus filhotes”¹². Mas, em oposição ao *continuum* kantiano entre passado e futuro, ligados pelo fio da perfectibilidade e do progresso, Arendt absolutiza a distinção entre passado e futuro, projectados nos conceitos de “mundo velho” e “mundo novo”. O

⁸ I. Kant, *Sobre a Pedagogia*, Alexandria, 2003, p. 14.

⁹ V. V. Soromenho-Marques, *Razão e Progresso na Filosofia de Kant*, Ed. Colibri, 1998, especialmente capítulo II, “Em Busca de um Novo Centro de Gravidade: História e Razão Prática” (pp. 213-287).

¹⁰ Na sequência das passagens citadas, Kant expressa todo o optimismo das Luzes, no qual rebrilha a concepção de Rousseau: “a base de um esquema de educação deve ser cosmopolita. [...] É através de uma boa educação que todo o bem no mundo se manifesta. Portanto os germes que permanecem escondidos no homem precisam apenas de ser mais e mais desenvolvidos; pois os rudimentos do mal não se encontram na disposição natural do homem. O mal é apenas o resultado da natureza não ser mantida sob controlo. No homem há apenas os germes do bem” – *op. cit.*, p. 15.

¹¹ “Há duas invenções humanas que podem ser consideradas mais difíceis do que quaisquer outras: a arte de governar e a arte da educação” – Kant, *op. cit.*, p. 12.

¹² CE, p. 185.

“mundo velho” onde as crianças entram pela educação não é, com efeito, definido pela figura do presente mas, antes, pela figura do *passado*¹³.

II. Educação, entre o Privado e o Público

Outro motivo pelo qual a crise na educação se tornou particularmente visível na América foi, segundo Hannah Arendt, a adoção acrítica e generalizada de teorias pedagógicas que haviam sido ensaiadas na Europa a título meramente experimental: “em virtude de certas teorias, boas ou más, todas as regras da sã razão humana foram postas de parte”¹⁴.

Mais uma vez, é o entusiasmo americano pelo novo que permite a adoção em bloco de novas práticas pedagógicas, rompendo abruptamente com toda a tradição de ensino sedimentada pela acumulação da “sã razão humana”, um senso comum cujo colapso atesta a situação de crise: “O desaparecimento do senso comum que hoje se verifica é pois o sinal mais seguro da actual crise. Em todas as crises é destruída uma parcela do mundo, algo portanto que é comum a todos nós. Qual varinha de condão, o fracasso do senso comum aponta para o lugar onde se produz essa destruição”¹⁵.

Segundo Arendt, as teorias a que alude configuram uma “pedagogia do pragmatismo” assente em três pressupostos, que agudizam a crise da educação na América: i) a ideia de que existe um mundo próprio da criança; ii) a alienação da prática do ensino do conteúdo do que é ensinado; iii) a ideia de que só aprendemos o que fazemos.

Numa perspectiva arendtiana, pode perceber-se que a ideia de um mundo próprio da criança seja problemática, desde logo pelo uso aqui do conceito de “mundo”. É que, no pensamento de Arendt, “mundo” é o que se aplica à esfera pública (que é, por definição, a dos adultos), em oposição ao conceito de “vida”, que corresponde à esfera do privado (o seio da

¹³ As implicações deste argumento tornam-se patentes na análise da questão da perda da autoridade (v. III neste artigo). O tema do “passado” é transversal aos ensaios reunidos no volume *Entre Passado e Futuro*, muitas vezes entretecido com os conceitos de “tradição”, “autoridade” e “História”; leia-se em particular o ensaio “A Tradição e a Idade Moderna”, pp. 31-54.

¹⁴ CE, p. 188 (tradução modificada).

¹⁵ *Idem*, pp. 188, 189. O problema da perda do senso comum na modernidade é tratado por Hannah Arendt no ensaio de 1954 “Compreensão e Política” a partir destas passagens: “Desde o início do século XX, a crescente falta de sentido tem vindo a ser acompanhada por uma crescente perda de senso comum. [...] Do ponto de vista do senso comum, não precisámos da entrada em cena do fenómeno totalitário para sabermos que vivemos num mundo alterado, num mundo onde se tornou impossível guiarmo-nos pelas regras do senso comum de outrora” (*Compreensão e Política e Outros Ensaio*s, Relógio D’Água, 2001, pp. 239, 240).

família onde desponta o novo ser) – segundo as categorias estabelecidas em *A Condição Humana*¹⁶. Ora, na educação, a criança apresenta-se justamente como estando em trânsito entre as duas esferas: “A criança, objecto da educação, apresenta-se ao educador sob um duplo aspecto: ela é nova num mundo que lhe é estranho, e ela está em devir. Ela é um novo ser humano e está a caminho de devir um ser humano. Este duplo aspecto, nem é evidente, nem se aplica às formas de vida animal. Corresponde a um duplo modo de relação – a relação ao mundo, por um lado, e, por outro, a relação à vida”¹⁷.

Vida e mundo aparecem assim, à primeira vista, associados no processo educativo. Contudo, Arendt dissocia e opõe as duas esferas. Num retrato de melancolia burguesa, a vida apresenta-se como aquilo que pode germinar no recato do lar, protegida da agressão do mundo (no qual, paradoxalmente, tem o seu destino): “É lá que, ao abrigo de quatro muros, os adultos regressam cada dia do mundo exterior e se unem na segurança da vida privada. Esses quatro muros, ao abrigo dos quais se desenrola a vida familiar, constituem uma protecção contra o mundo e, em particular, contra o aspecto público do mundo. Delimitam um lugar seguro sem o qual nenhuma coisa viva pode prosperar. Isto é válido, não somente para a vida da criança, mas para a vida em geral [...]. Tudo o que vive, e não apenas a vida vegetativa, emerge na obscuridade. Por mais forte que seja a sua tendência para se orientar para a luz, aquilo que é vivo necessita da segurança da obscuridade para alcançar a maturidade”¹⁸.

A escola surge então como a “instituição que interpomos entre o domínio privado do lar e o mundo, de modo a tornar a transição da família para o mundo de todo possível”¹⁹. Nessa perspectiva, o papel do edu-

¹⁶ Relógio D’Água, 2001. Cf. o capítulo II, “As Esferas (Realm) Pública e Privada”, pp. 38-105. A publicação de “A Crise na Educação” precede em dois anos a publicação de *A Condição Humana*. Todavia, como refere a própria autora na nota de agradecimento deixada nesta obra, ela “resultou de uma série de conferências realizadas sob os auspícios da Charles R. Walgreen Foundation, em Abril de 1956, na Universidade de Chicago, com o título “Vita Activa” (p. 406). Na prática, os escritos podem pois considerar-se como contemporâneos e o artigo sobre a educação, em muitos aspectos, como um suplemento a *A Condição Humana*, em cujo parágrafo dedicado à família a questão da criança não é abordada (cf. pp. 43-51).

¹⁷ CE, p. 195.

¹⁸ *Idem*, p. 196. Esta é uma metáfora reitora na argumentação de Arendt a propósito dos pares vida-mundo e privado-público. Que a esfera privada, a da vida, se desenvolve na sombra, foi explicado por Hannah Arendt, com rasgo poético, a partir das convicções antigas acerca dos mistérios do nascimento e da morte, que tinham o seu lugar na privacidade do lar: “O carácter sagrado dessa privacidade assemelhava-se ao carácter sagrado do oculto, ou seja, do nascimento e da morte, o começo e o fim dos mortais que, como todas as criaturas vivas, surgem e retornam às trevas de onde vieram” (*A Condição Humana*, p. 77).

¹⁹ *Idem*, p. 199. Condiçãoada pelo seu quadro categorial, Arendt parece assim igno-

cador seria o de preparar progressivamente a criança para enfrentar o mundo, que é já por definição o mundo dos adultos, em função do seu duplo aspecto. Contudo, o esforço de emancipação da criança de uma concepção pedagógica que fazia dela um pequeno adulto, à maneira do pré-Iluminismo, parece ter recaído numa outra incompreensão – e perversão – fazendo-se da criança, enquanto não-adulto, uma forma acabada, com um mundo próprio, e ignorando a sua condição de sujeito em devir.

Esta visão de um mundo próprio das crianças leva a que os adultos não exerçam a sua autoridade, mas abandonem as crianças aos mecanismos de regulação da sua “sociedade”: “Emancipada face à autoridade dos adultos, a criança não foi portanto libertada, mas antes submetida a uma autoridade muito mais feroz e verdadeiramente tirânica: a tirania da maioria. Em qualquer caso, o que daí resulta é que as crianças são, por assim dizer, banidas do mundo dos adultos”²⁰.

Este encerramento num pseudo-mundo próprio, que corresponde a uma exclusão do mundo dos adultos, está também patente na pedagogia do jogo, que alia a ideia de um “mundo da criança” a outra ideia central na pedagogia pragmática, a apologia de “aprender fazendo”: “Afirma-se que a actividade característica da criança consiste em jogar. Aprender, no velho sentido da palavra, forçando a criança a adoptar uma atitude de passividade, obrigá-la-ia a abandonar a sua própria iniciativa, que não se manifesta senão no jogo. [...] É perfeitamente claro que este método procura deliberadamente manter a criança mais velha, tanto quanto possível, num nível infantil. Aquilo que, precisamente, deveria preparar a criança para o mundo dos adultos, o hábito adquirido pouco a pouco de trabalhar em vez de jogar, é suprimido a favor da autonomia do mundo da infância”²¹.

Embora não cite nenhum destes autores, Arendt ecoa aqui o aviso de Kant na sua reflexão *Sobre a Pedagogia*, e repete integralmente o protesto de Hegel contra a pedagogia do jogo, que aparece nos capítulos sobre a “vida ética” dedicados ao desenvolvimento da criança, na sua *Filosofia do Direito*.²² Na segunda nota ao §176, escreve Hegel:

rar a função da própria família nessa preparação para a entrada no mundo (dos adultos), nomeadamente enquanto primeira instância do processo designado nas ciências humanas como “socialização”.

²⁰ *Idem*, p. 192. Esta visão de uma “mais feroz e verdadeiramente tirânica” auto-regulação do mundo infantil sugere uma referência ao romance de William Golding, *Lord of Flies* (1954) um *best-seller* no período em que Arendt escreve este ensaio sobre a educação.

²¹ *Idem*, pp. 193, 194.

²² G. W. F. Hegel, *Lineamenti di Filosofia del Diritto*, Rusconi, Milão, 1998 (edição bilingue).

“Nos filhos, a necessidade de serem educados é como o seu próprio sentimento de ser, dentro de si, insatisfeitos como são. Esta necessidade manifesta-se como impulso para pertencer ao mundo dos adultos, mundo que representam como algo de superior: é o desejo de se tornarem crescidos.

“A pedagogia do jogo toma o elemento infantil por qualquer coisa que tenha já valor em si [...]. Essa [pedagogia], de facto, preocupa-se em representar as crianças – na imaturidade na qual eles sentem estar – antes como maturos [...]”.²³

A atribuição de um “valor em si” ao elemento infantil significa a consagração de um mundo próprio da criança, negando a sua condição de ser em devir, expressa no “impulso de pertencer ao mundo dos adultos”. A este argumento de Hegel, o de Arendt nada acrescenta.

A referência ao problema da substituição do trabalho, que “deveria preparar a criança para o mundo dos adultos”, pelo jogo, reflecte também, sem nada acrescentar, a advertência de Kant:

“*Lichtenberg* queixou-se, num texto do magazine de Gotinga, da ilusão segundo a qual dever-se-ia fazer tudo aos rapazes como num jogo [...]. A criança deve brincar, deve ter horas de repouso, mas também tem de aprender a trabalhar. A cultura da sua habilidade é, claro está, igualmente tão boa como a cultura do espírito, mas ambos os géneros de cultura têm de ser exercitados em tempos diferentes. [...] No trabalho, a ocupação não é agradável em si mesma, é empreendida por mor de outro propósito. No jogo, pelo contrário, a ocupação é agradável em si, sem se propor qualquer propósito para além de si próprio. [...] O homem é o único animal que tem de trabalhar. Somente depois de muitos preparativos chega o homem ao estado de poder fruir de algo para seu sustento. [...] A criança tem de ser, pois, habituada a trabalhar. E onde senão na escola se deve cultivar a inclinação para o trabalho? A escola é uma cultura por coacção. É extremamente nocivo que a criança seja habituada a considerar tudo como num jogo”²⁴.

III. Educação, Autoridade e Passado

O outro pressuposto em que assenta a pedagogia do pragmatismo é o de que o professor não carece de conhecimento profundo sobre o conteúdo daquilo que ensina, mas antes deve ter treino na técnica de transmitir conhecimento, seja este qual for. Ora, como explica Arendt: “Porque o

²³ *Idem*, p. 325.

²⁴ Kant, *op. cit.*, pp. 48-49.

professor não tem necessidade de conhecer a sua própria disciplina, acontece frequentemente que ele sabe pouco mais do que os seus alunos. O que daqui decorre é que, não apenas os alunos são abandonados aos seus próprios meios, como ao professor é retirada a fonte mais legítima da sua autoridade enquanto professor”²⁵.

Na verdade, não é esta fonte de autoridade a que mais preocupa Arendt e, até certo ponto, a autora contradiz o seu próprio argumento do conhecimento como “fonte mais legítima” da autoridade do professor: “A autoridade do educador e as competências do professor não são a mesma coisa. Ainda que não haja autoridade sem uma certa competência, esta, por mais elevada que seja, não poderá jamais, por si só, engendrar a autoridade. A competência do professor consiste em conhecer o mundo e em ser capaz de transmitir esse conhecimento aos outros. Mas a sua autoridade funda-se no seu papel de responsável pelo mundo”²⁶.

Como vimos já, a função da educação é introduzir o novo ser num “mundo velho”, uma função atribuída em particular à figura do professor. Sucede que o professor se encontra, na actualidade, numa posição mais delicada enquanto representante daquele “mundo velho” cuja integridade, outrora selada pela tradição, se desagrega continuamente. O problema aqui levantado é pois o da dissolução moderna da tradição e da concomitante degradação das várias formas de autoridade, de que a perda de autoridade por parte do professor é apenas um reflexo. Na medida em que a modernidade representa uma ruptura com as formas tradicionais de legitimação da autoridade, para as quais não parece ter sido ainda encontrado substituto, o mundo surge como que desprovido de sentido, de tal modo que os adultos têm dificuldade em assumir a responsabilidade por ele perante aqueles que a ele chegam de novo, isto é, as crianças.

Para Arendt, “é óbvio que a autoridade já não desempenha nenhum papel na vida pública e privada”²⁷. Porém, como assinala, “na educação esta ambiguidade relativamente à actual perda de autoridade não pode existir”²⁸.

No ensaio sobre *O Fim da Autoridade*²⁹, Alain Renaut faz uma leitura muito crítica desta concepção de Hannah Arendt. Ele capta a contradição evidente na pretensão de querer conservar a figura da autoridade no meio da educação, quando esta tem por objectivo a introdução num mundo no qual, como admite a própria Arendt, a autoridade “já não desempe-

²⁵ CE, p. 192.

²⁶ *Idem*, p. 199.

²⁷ CE, p. 200.

²⁸ *Idem*, *ibidem*.

²⁹ Piaget, 2005, em particular pp. 103-136. A tradução surgirá modificada em várias das citações abaixo.

nha qualquer papel”. Renaut considera “inverosímil” que se recue ou abandone “as instituições que se sedimentaram nas Declarações dos Direitos do Homem no final do século XVIII” e ainda mais que: “Considerar então, para escapar a esta inverosimilhança, que a relação educativa pudesse permanecer como uma espécie de ilhéu de universo tradicional num mundo em que se afirmavam em todas as outras áreas os valores da igualdade e da liberdade, é substituir a primeira inverosimilhança por outra”³⁰.

Não cabe aqui apontar as debilidades da “terceira via” proposta por Alain Renaut para o problema da quebra da autoridade, na educação e noutras esferas; contudo, deve assinalar-se que, na sua crítica a Hannah Arendt, ignora passos decisivos da argumentação da autora. Desde logo, esta estabelece uma distinção fundamental entre a esfera pública e os meios particulares da família e da escola, os quais pertencem a uma esfera *pré-política*, na qual “a autoridade parece ser ditada pela própria natureza, independentemente de todas as mudanças históricas e condicionamentos políticos”³¹. Assim, de modo algum se repudiam as aquisições do século XVIII, mas antes se assume uma diferenciada condição de natureza, a cuja evidência o próprio Renaut acaba por ter de render-se: referindo-se ao progresso da relação entre adulto e criança no sentido de um “regime do «mesmo»”, este reconhece que “existem limites, de certa maneira naturais, a este processo” e prossegue nessa linha, caracterizando as iniciativas de criação de conselhos municipais de crianças como “ficções políticas”, ou declarando que os direitos de reunião, associação, etc., dos alunos dos liceus “não podem ser mais que quase-direitos”³². Em função disto, Alain Renaut é mesmo levado a concluir que: “A criança encontra-se assim votada a constituir e permanecer, para os Modernos, o único de todos os seres humanos com o qual temos de manter relações, não apenas de igualdade em direitos e, residualmente, de desigualdade de facto, mas também de igualdade e desigualdade em direitos”.

A argumentação de Hannah Arendt, apoia-se ainda no facto, decisivo, de que a autoridade do professor reside essencialmente no seu estatuto de “responsável pelo mundo” a quem cabe a sua “apresentação” aos novos seres³³. Arendt vai, aliás, mais longe: “face aos jovens, os educadores fazem sempre de representantes de um mundo do qual, embora não tenha sido construído por eles, devem assumir a responsabilidade, mesmo quando, secreta ou abertamente, o desejem diferente do que é”³⁴.

³⁰ Renaut, *op. cit.*, p. 114.

³¹ *Idem*, p. 201. Sublinhado nosso.

³² Renaut, *op. cit.*, pp. 108-9. Sublinhado nosso.

³³ Cf. p. 11 acima.

³⁴ CE, p. 199.

Ora, vejamos o que Renaut, admitindo que a solução para a crise na educação está “por inventar”, e lançando-se a “inventariar os possíveis”, coloca à cabeça: “O primeiro procedimento, chamemos-lhe conservador, teria o seu eixo na defesa do que subsiste da ‘tradição’ na escola. A meu ver, seria, de facto, pouco responsável pretender excluir inteiramente do mundo escolar o componente tradicional que lhe é consubstancial. Mesmo após o fim das sociedades regidas pela tradição, qualquer coisa tem de subsistir desse componente quando nós nos empenhamos em transmitir uma série de conhecimentos estabelecidos que, como tais, não se discute, nem se negoceia.”³⁵.

Assim referido o “ilhéu” da tradição, e reconhecida a necessária autoridade do adulto sobre a criança, imposta por uma diferença de natureza, que encontra a sua tradução no próprio estatuto jurídico daquela entre os “Modernos”, torna-se difícil compreender porque escolhe Renaut o texto de Hannah Arendt sobre a crise na educação como contraponto das suas teses. A razão do agonismo de Renaut terá talvez de procurar-se fora do âmbito estrito da argumentação, naquela apologia dos Modernos – para a qual converge a sua História da Filosofia Política³⁶ – contra uns Antigos que Arendt recupera incessantemente. Pese o que nesta inclinação da autora possa haver de ambiguidade, em vista de uma eventual posição de conservadorismo político, é ainda a partir da letra do texto que a sua posição deve ser apreciada. E, aqui, os “anti-corpos” de Alain Renaut encontram pouca razão de ser, como atesta uma derradeira passagem do ensaio sobre a educação:

“Camaradagem e autoridade são assim, neste caso, dois lados de uma mesma realidade e a autoridade do professor está firmemente fundada na autoridade mais ampla do passado enquanto tal. Hoje, no entanto, já não estamos nesta situação. Faz portanto pouco sentido agir como se ainda aí estivéssemos, ou como se nos tivéssemos afastado, por assim dizer, acidentalmente, da direcção correcta e fôssemos livres de a ela regressar a qualquer momento. Isto significa que, no mundo moderno, onde quer que a crise tenha eclodido, não podemos contentar-nos com continuar ou simplesmente voltar atrás.”³⁷.

³⁵ Renaut, *op. cit.*, p. 127. Sublinhado nosso.

³⁶ Alain Renaut (dir.), *História da Filosofia Política*, Piaget, 2001-2002.

³⁷ CE, p. 204.

RESUMO

“A Crise na Educação” foi escrito no mesmo período (1956-57) de *A Condição Humana* e pode ser lido como complemento deste escrito, refletindo sobre uma instituição que nele foi deixada de fora, embora da maior importância na ligação entre as esferas do privado e do público: a escola. Esta leitura de “A Crise na Educação”, de Hannah Arendt segue de perto os argumentos da autora, estabelecendo relações com outros autores sempre que pertinente. Em particular, assinalam-se as presenças de Kant e Hegel como antecessores de alguns dos argumentos fundamentais do ensaio de Arendt. Os parágrafos finais deste artigo constituem uma análise, e resposta, às críticas feitas por Alain Renaut a este mesmo ensaio, no seu *Fim da Autoridade* (Piaget, 2006).

ABSTRACT

“A Crisis on Education” was written in the same period (1956-57) of *The Human Condition* and might be read as a complementary text, reflecting upon an institution that had been left out of the book albeit its critical role in linking the private and public spheres: the school. This reading of Hannah Arendt’s “A Crisis on Education” follows closely the arguments of the author, establishing connections with other authors whenever appropriate. The presences of Kant and Hegel are signaled in particular, as predecessors of some of the key arguments in Arendt’s essay. The final paragraphs offer an analysis of, and a reply to Alain Renaut’s criticism to that essay in his *La Fin de l’Autorité* (Flammarion, 2004).

Keywords: education, teaching, public/private, past/present/future, tradition, authority

Bibliografia

- Arendt, Hannah, *Compreensão e Política e Outros Ensaio*s, Relógio D’Água, 2001.
Arendt, Hannah, *A Condição Humana*, Relógio D’Água, 2001.
Arendt, Hannah, *Entre Passado e Futuro*, Relógio D’Água, 2006.
Hegel, Georg Wilhelm, *Lineamenti di Filosofia del Diritto*, Milão, Rusconi, 1998.
Kant, Immanuel, *Sobre a Pedagogia*, Alexandria, 2003.
Kant, Immanuel, *Anthropologie du Point de Vue Pragmatique*, Paris, Flammarion, 1993.
Renaut, Alain (dir.), *História da Filosofia Política*, Piaget, 2001-2002.
Renaut, Alain, *O Fim da Autoridade*, Piaget, 2005.