

## CONSIDERAÇÕES SOBRE UM DIÁLOGO POSSÍVEL ENTRE EDUCAÇÃO E REPÚBLICA A PARTIR DE HANNAH ARENDT

CONSIDERATIONS ON A POSSIBLE DIALOGUE BETWEEN EDUCATION AND REPUBLIC FROM HANNAH ARENDT

Danilo Arnaldo Briskievicz<sup>1</sup>

**Resumo:** Analisamos as relações entre a teoria republicana e a educação no mundo moderno, especificamente a partir das Revoluções Francesa e Americana. Movendo-nos nos quadros da Filosofia Política da Educação, apresentamos um breve relato histórico do republicanismo e da educação, enfatizando as características de ambos. A república e a educação têm em comum a mobilização das comunidades para a democracia participativa ou para a preparação para o trabalho, respectivamente. Propomos uma educação política republicana a partir de alguns conceitos da filosofia política de Hannah Arendt e de seus comentadores fundada na perspectiva da responsabilidade pelo mundo comum derivando os princípios: da igualdade, da secularidade, da virtude cívica, da fundação e da singularidade. Concluímos pela centralidade da educação em preparar e incentivar o empoderamento dos recém-chegados ao mundo pela natalidade a fim de romperem com a apatia, desinteresse e ressentimento em relação à política.

**Palavras-chave:** Republicanismo. Filosofia Política da Educação. Responsabilidade.

**Abstract:** We analyze the relations between republican theory and education in the modern world, specifically from the French and American Revolutions. Moving in the framework of Political Philosophy of Education, we present a brief historical account of republicanism and education, emphasizing the characteristics of both. The republic and education have in common the mobilization of communities for participatory democracy or for preparation for work, respectively. We propose a republican political education based on some concepts of the political philosophy of Hannah Arendt and her commentators based on the perspective of responsibility for the common world deriving the principles: of equality, secularity, civic virtue, foundation and singularity. We conclude by the centrality of education in preparing and encouraging the empowerment of newcomers to birth by the world in order to break with apathy, disinterest and resentment toward politics.

**Keywords:** Republicanism. Political Philosophy of Education. Responsibility.

---

<sup>1</sup> Doutorando em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Professor de Filosofia e Sociologia do Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG).

## A REPÚBLICA E A EDUCAÇÃO COMO OBJETOS DE ESTUDO DA FILOSOFIA POLÍTICA DA EDUCAÇÃO

A educação é um dos pilares da república na modernidade. As políticas públicas educacionais republicanas permeiam o ideário das revoluções. Em 1789, a Revolução Francesa insistia na educação popular de forma gratuita, obrigatória e laica. A Revolução Americana, em 1776, destacava a educação na função social de constituição da liberdade.

A Filosofia Política da Educação relaciona as teorias políticas com o fenômeno educacional (BLAIS; GAUCHET; OTTAVI, 2013). A república moderna é a tentativa mais usual de efetivação da democracia como pensaram os gregos e da participação política pública como pensaram os romanos. A República moderna é um tema fundamental para a Filosofia Política da Educação pois na sua tipificação francesa e norte-americana apresentam a educação como um problema social.

Hannah Arendt (1906-1975) doutorou-se em Filosofia em Heidelberg. Judia, fugiu de Berlim para Paris depois golpe de estado nazista, em 1933. Em 1941, desembarcou nos Estados Unidos da América na condição de apátrida. Inseriu-se nas discussões políticas do século XX de modo original e polêmico. A despeito de críticas direcionadas ao modo de vida norte-americano e do mal funcionamento da educação na década de 1950, admirava a fundação da república norte-americana pela revolução. Defendeu a república e avaliou suas crises e possibilidades<sup>2</sup>.

<sup>2</sup> Bignotto afirma que “embora não possamos falar de republicanismo como de uma corrente única de pensamento, guiada por um único projeto político, o fato é que o retorno à tradição republicana significou pelo menos o retorno a uma série de debate e à preocupação com a esfera pública, pensada como lugar da efetiva ação dos cidadãos” e que há “várias tradições dentro das quais somos obrigados a nos mover” (BIGNOTTO, 2003, p. 18-19). Eisenberg demonstra a dificuldade de vincular Hannah Arendt às discussões atuais sobre o republicanismo: “nem comunitarista, nem liberal, às vezes oscilando entre um modelo ou outro, seu pensamento republicano “recupera elementos da tradição liberal e comunitarista” a fim de remontar a possibilidade da ação na modernidade (EISENBERG, 2001, p. 173). Adverse alerta que “nos últimos anos, têm ganhado mais destaque as leituras que enfatizam o aspecto institucional da reflexão política de Arendt [...]”

Investigar as relações da república com a educação política a partir de algumas categorias do pensamento político de Hannah Arendt é o objetivo deste artigo, inserido na atual constituição da Filosofia Política da Educação como disciplina que pretende lidar com as mediações entre o político e o educacional.

### A REPÚBLICA

*A república (à semelhança da polis) coincide com o espaço onde a liberdade se realiza; ela requer a participação constante dos cidadãos nos afazeres políticos, exigindo para tanto o desenvolvimento de virtudes propriamente políticas; ela oferece aos cidadãos a possibilidade de conhecer uma “felicidade pública”.*

Helton Adverse

A república moderna é centrada na categoria de liberdade de ação do cidadão no corpo político. Para que haja, de fato, uma república, é preciso haver democracia (BIGNOTTO, 2003, p. 19-20). A república foi, inicialmente, conceituada por Cícero (106-43 a.C) como um corpo político em que prevalece o interesse comum, na conformidade com a legislação (*iuris consensus*), sendo uma forma de justiça comunitária. Para ele, a república “é o assunto do povo, mas o povo não é qualquer grupo de indivíduos reunidos de qualquer maneira, mas a reunião junto a uma multidão de indivíduos unidos por acordo sobre o direito e pela comunidade de interesse” (*It.res populi, populus autem nom ominis hominum coetus quoquo modo congregatus, sed coetus multitudinis iuris consensu et utilitatis communiione sociatus*) (CÍCERO, 1977, p. 64, tradução nossa). Até a Revolução Francesa o significado ciceroniano predominou.

Na moderna tipificação das formas de Estado, a democracia está em oposição à monarquia e à aristocracia. Jean Bodin (1530-1596) afirma que desde que seja respeitado o *droit gouvernement*, tanto a monarquia, a aristocracia ou a democracia podem ser repúblicas. Para ele, “república é um reto governo de muitos lares e

que está na contracorrente das leituras, orientadas por uma concepção radical de democracia, que ressaltam seja o agonismo, seja o caráter performático da teoria da ação” (ADVERSE, 2012, p. 40).

daquilo que lhes é comum, com poder soberano” (BODIN, 1576, p. 1, tradução nossa). O governo deve respeitar o bem comum, o interesse público. A violência impõe uma tirania e não um governo republicano (BOBBIO, 2007, p. 1108). Em Maquiavel (1469-1527) e Montesquieu (1689-1755) a monarquia e o despotismo são opostos à república, seja ela aristocrática ou democrática. Montesquieu afirma que o princípio orientador da ação numa monarquia é a honra, na república é a virtude e no despotismo é o medo<sup>3</sup>. De fato, no século XVIII, os enciclopedistas definem democracia como a administração por todos daquilo que a todos interessa, atentando para a regulamentação de um espaço e de um tempo para que os cidadãos tomem suas decisões, em que hajam regras para o voto em assembleias. O principal legislador é o povo e a virtude democrática por excelência é o amor à igualdade (DIDEROT, 2015, p. 89-95). Na república democrática o ordenamento político nasce da base popular e os conflitos sociais demandam instituições para ouvir e resolver as dissensões (BOBBIO, 2007, p. 1108). Em Kant (1724- 1804), a constituição de um estado jurídico (direito positivo) preserva a república, uma vez que a pluralidade de interesses do corpo político necessita de uma referência para o que é de direitos de todos. Na modernidade, o *iuris consensus* de Cícero se transforma uma constituição positivada, a fim de manter uma unidade no estado de direito (BOBBIO, 2007, p. 1108-1109).

A Revolução Francesa (1789) e a Americana (1776) criaram as primeiras grandes repúblicas. Os revolucionários do século XVIII voltaram-se para “os arquivos da Antiguidade e constituíram uma forma de governo [...] em que o domínio da lei, assentado no poder do povo, poria

fim ao domínio do homem sobre o homem, o qual eles pensavam ser um governo ‘próprio de escravos’” (ARENDDT, 1994, p. 34). A ruptura da tradição monárquica e teológica ocorreu por causa do interesse na tradição republicana advinda do humanismo cívico, que “por ter oferecido uma nova visão da natureza humana e da história, ao lado de um conjunto novo de valores associados à vida ativa, pode estar na raiz de algumas das transformações mais importantes da filosofia política moderna” (BIGNOTTO, 2001, p. 23). Para Arendt, as revoluções trazem a novidade da secularização da política. As monarquias absolutistas e teológicas fizeram a transição do pensamento político antigo e medieval para o novo pensamento político das revoluções modernas. Mas as monarquias estavam apegadas ainda à religião, perpetuando a relação entre Igreja e Estado, misturando a esfera religiosa com a esfera política. As revoluções modernas, por sua vez, adotam a secularização e retiram definitivamente a autoridade teológica do exercício do poder político e isso “é certamente um fator crucial no fenômeno da revolução.” Portanto, a revolução “é precisamente a fase transitória que provoca o nascimento de um novo domínio, o secular” em que “é a própria secularização [...] que constituiu a origem da revolução” (ARENDDT, 2001, p. 29; BRISKIEVICZ, 2017). As revoluções rompem com a tradição política, e por isso “o fenômeno moderno da secularização instaura uma nova consciência histórica e uma nova relação com o passado” (ADVERSE, 2012, p. 42). As revoluções colocam a política com os pés no chão, ou seja, retiram a primazia do transcendente religioso-teológico extramundano para o imanente corpo político e a ação no mundo concreto: “em primeiro lugar, a ordem e o bem-estar” (BOBBIO, 2007, p. 427).

A ruptura moderna com as categorias tradicionais da política cristalizou-se na inovação revolucionária americana, mais acentuadamente que na francesa. Na França, a adesão ao princípio da soberania do Estado restringiu a participação popular em sua consolidação. Para Arendt, o conflito entre a soberania do Estado e a vida prática da sociedade civil “veio à luz por ocasião do próprio nascimento do Estado-nação moderno, quando a Revolução Francesa, ao declarar os Direitos do Homem, expôs a exigência da soberania nacional”, e “de uma só vez, os mesmos direitos essenciais eram reivindicados como

<sup>3</sup> Arendt afirma que o totalitarismo rompeu com esta tradição política. Nesse sentido, é um evento político que destrói a tradição e autoridade dos pensadores da política. O totalitarismo nega a possibilidade dos princípios de ação e coloca em seu lugar não a honra, nem a virtude, nem o medo, mas a ideologia. Com isso, “nas condições de terror total, nem mesmo o medo pode aconselhar a conduta do cidadão, porque o terror escolhe as suas vítimas independentemente de ações ou pensamento individuais, unicamente segundo a necessidade objetiva do processo natural ou histórico” (ARENDDT, 2004a, p. 519-520). Os princípios de ação tradicionais são eliminados pela ideologia e o terror. O totalitarismo é o evento cristalizador da crise da política moderna.

herança específica de nações específicas.” Por isso, “a mesma nação era declarada, de uma só vez, sujeita a leis que emanariam supostamente dos Direitos do Homem, e soberana, isto é, independente de qualquer lei universal, nada reconhecendo como superior a si própria” (ARENDT, 2004a, p. 262). A soberania resvalou na soberba do controle total da ação pela perpetuação da violência (ARENDT, 2005, p. 246; 1992, p. 198; 1999, 128). Os norte-americanos, ao contrário dos franceses, rejeitaram o princípio da soberania, instaurando uma república federativa, com delimitação dos papéis da União e dos Estados, baseados na Constituição. A pluralidade das vozes sociais era ouvida no Senado e na Câmara dos Deputados. Assim, “o que eles de fato queriam dizer era apoio às leis para as quais os cidadãos haviam dado seu consentimento” (ARENDT, 2001, p. 34). No apoio popular às leis há uma convicção arendtiana de que as leis positivas dão equilíbrio aos negócios humanos. Para que o espaço de ação seja preservado é necessário a criação de uma república, de um corpo político, em que o instante de fundação estabeleça a continuação do poder, que é a capacidade de agir em concerto.

Em relação à fundação de uma nação, os norte-americanos foram mais bem-sucedidos que os franceses. Na França, a libertação não se seguiu à constituição da liberdade. Essa incapacidade de fundação tem dois pontos importantes: o primeiro é a manutenção de um governo ilegítimo, incapaz de criar efetivamente espaços para a associação popular, com compromissos mútuos, com um elã entre os indivíduos, o que Arendt designa como “compromissos mútuos, associações, união de indivíduos entre si, com um fim político específico” (ARENDT, 2001, p. 224). O segundo é a “deificação do povo” (ARENDT, 2001, p. 226), a “convicção de que a fonte e origem do poder político legítimo reside no povo” (ARENDT, 2001, p. 221). Arendt retoma o seu argumento sobre o papel do povo na política. Não se trata de dar ao povo o poder, mas de estabelecer um espaço de participação e de ação popular. O povo tende a valorizar o fator comum de agregação seja ela a nacionalidade, a etnia, a religião, a língua, bem como demais afinidades históricas e culturais. Mas para além disso o povo geralmente reivindica para si uma estrutura social e política representativa para a continuidade do processo de consensos e dissensos. Para que uma revolução seja de fato fundadora de um espaço de

ação, é preciso que depois da libertação haja uma constituição de liberdade baseada na associação de homens, com um fim político específico e que a libertação não se perca no vazio de um conceito de poder que emana do povo *in abstractu*.

Na Revolução Americana a república surge como a efetivação de um ato coletivo de fundação em que “o poder e liberdade estão intimamente ligados uma vez que a liberdade política não residia no eu-querer, mas no eu-possou” o que leva à conclusão de que “o domínio político devia ser construído e constituído de modo a que o poder e a liberdade estivessem combinados, que encontramos o seu nome invocado em todos os debates sobre a constituição” (ARENDT, 2001, p. 184). A Constituição foi assinada em 1787 e consolidou o momento da fundação do corpo político. Criou-se uma “noção de que os direitos constituem uma condição de proteção do indivíduo e representam uma conquista histórica e política” e que “os interesses possuem um papel agregativo e sua preservação também está atada à própria definição de liberdade,” pois “a convicção de que a república pode ser erguida em um território de extensão continental e sua estrutura institucional sustentar-se em um governo nacional forte, mas, ao mesmo tempo, limitado pela tarefa de preservar as liberdades de um estado republicano” (STARLING, 2013, p. 231). Por outro lado, nos regimes constitucionais como o norte-americano “as leis e regulações ordinárias, bem como as disposições do governo, derivam dos princípios que conferem à sociedade e em que tais estabelecimentos, postos acima de todos, a protegem de todo interesse particular ou transitório, de toda vontade caprichosa ou arbitrária” (CARDOSO, 2004, p. 46).

Assim, a república norte-americana inspirou-se em Roma, com a diferença em relação à autoridade, que para os romanos era “política e consistia em dar conselho, enquanto na República Americana a função da autoridade é legal e consiste na interpretação”. O ato legislativo de consolidação da fundação através da Constituição amplia a autoridade dos fundadores que deixam como herança, “por toda uma linha contínua de sucessores, [o] princípio estabelecido no início”, uma vez que “a *auctoritas*, cuja raiz etimológica é *augere*, aumentar e desenvolver, dependia da vitalidade do espírito da fundação, em virtude do qual era possível aumentar, desenvolver e alargar as fundações, tal como elas haviam sido alicerçadas pelos antepassados” (ARENDT, 2001,

p. 248). Nesse sentido, destaca-se que “a criação da matriz do republicanismo norte-americano é a consequência mais radical da Revolução Americana e não a sua causa,” uma vez que “o repertório de princípios e de modelagem de ideais em torno do qual essa matriz adquiriu forma sólida foi inteiramente desenvolvido durante o processo revolucionário” iniciado “com a luta entre os colonos da América e a Grã-Bretanha e contou seu término com a ratificação e a emenda da Constituição Nacional. Por isso, “o longo desse período, constituiu-se uma nova matriz do republicanismo, responsável pelo ingresso da tradição republicana na modernidade política” (STARLING, 2013, p. 231).

Portanto, a república modernamente teorizada contempla a criatividade, a capacidade de criar a novidade no corpo político. A criatividade se revela desde a natalidade biológica. A criatividade se revela pela ação no mundo comum. Metaforicamente, pela ação, renascemos infinitas vezes durante a vida. Por isso, o mundo é renovado pelo nascimento, é afetado por ele, transformado continuamente por ele. Assim, “o milagre que salva o mundo, a esfera dos negócios humanos de sua ruína normal e ‘natural’ é, em última análise, o fato do nascimento, no qual a faculdade de agir se radica ontologicamente” (ARENDDT, 2005, p. 259). A dimensão poética da afirmação da natalidade não omite, antes, revela potencialmente, as fragilidades da república nos tempos atuais. A maior fragilidade da república é a educação, ponto fundamental em que as repúblicas mais importantes do mundo são reconhecidas por seu sucesso ou seu fracasso. É o que vamos analisar agora: por que a república moderna se preocupa com a instrução pública?

## A EDUCAÇÃO POLÍTICA

*O poder é de fato a essência de todo governo.*

H. Arendt

A república moderna e a educação das massas nasceram juntas. Na educação, a ciência que estuda a educação de crianças, jovens e adultos e os problemas relacionados ao processo de ensino aprendizagem é a pedagogia. Ela surgiu por volta do século XVII (GAUTHIER e TARDIF, 2014, p. 155) e procurava “antes de tudo codificar as práticas dos docentes, a fim de responder ao novo desafio proposto pelas escolas

urbanas, que acolhem agora um grande número de alunos (GAUTHIER e TARDIF, 2014, p. 131)

No século XVIII, a pedagogia planejou a educação das massas das grandes cidades que iniciavam sua industrialização. O sistema de ensino mútuo apareceu no final do século das luzes, na Inglaterra. O objetivo era “alfabetizar o maior número possível de alunos ao menor custo e nos melhores prazos”, empregando “um discurso e uma prática de controle mais ou menos inigualados na história da educação”. Ele se espalhou pela Europa e suas colônias. Na França foi adotado por volta de 1820. O ensino mútuo minimizava a presença do professor e, através de rigorosos procedimentos disciplinares, “delegava aos monitores a tarefa de ensinar seus colegas” (GAUTHIER e TARDIF, 2014, p. 157).

Pelo ensino mútuo os governos gastavam menos com a educação e moralizavam o povo combatendo a sua ignorância, o mesmo povo que havia sido abandonado pelas monarquias e pela Igreja. Por causa disso, a educação passa a ter um apelo pela secularização em que “cada indivíduo deve ter a posse de certa quantidade de verdades, a fim de ser capaz de construir uma ideia pessoal sobre as coisas e os acontecimentos que lhe dizem respeito” muito “embora todos possuam a razão, nem todos dispõem dos instrumentos para exercê-la adequadamente. Esta é a tarefa da instrução: fornecer esses instrumentos.” Por isso, “trata-se, antes, de instruir-se, por um lado, para conhecer o mundo [...] e, por outro lado, para ser capaz de controlar esse mundo, modelá-lo à vontade e, principalmente, superá-lo pela crítica.” O discurso educacional passa a centrar-se no indivíduo, em seus direitos, em sua capacidade de mudar o mundo. O progresso se mitifica através dos avanços científicos. Na política, a república passa a ter um discurso aderente aos interesses dos novos cidadãos das cidades. As instituições sociais são valorizadas pelas revoluções francesa e americana pois “ênfatizam o papel indispensável do estado na afirmação e na proteção dos direitos privados e públicos, assim como a importância do caráter laico das instituições públicas” (GAUTHIER e TARDIF, 2014, p. 133;137). Na visão dos enciclopedistas os novos tempos exigiam copiasse os modelos que deram certo como “os antigos gregos, persuadidos da necessidade dos povos que viviam sob seu governo de serem educados na prática das virtudes necessárias à manutenção das democracias, estabeleceram instituições singulares

para inspirar virtudes” (DIDEROT, 2015, p. 93). Na república norte-americana, a educação passou a ser obrigação dos estados por imposição da Constituição de 1787.

No século XIX, ocorreu a plena organização da educação das massas o que permitiu praticamente a instrução de todas as crianças. Por isso, “tal constatação mostra a eficiência das medidas legislativas adotadas e a importância dos esforços despendidos nesta área” através da “ligação estreita que une a educação à evolução política e econômica”. Nesse contexto, o mundo guinava para a democracia configurada basicamente nas repúblicas: “esta é inconcebível sem a instrução do povo, que deve dispor de conhecimento indispensável para o exercício do poder. Assiste-se assim à instauração de várias legislações para que o ensino primário se torne obrigatório e gratuito” (GAUTHIER e TARDIF, 2014, p. 161-162).

No século XX a educação foi afetada diretamente pelas guerras mundiais. A ruptura das categorias tradicionais do pensamento político ocidental cristalizou-se na ideologia e no terror levados a cabo pelo totalitarismo nazista. A ideologia e o terror procuram a submissão total dos homens ao projeto do movimento totalitário.

A ideologia do totalitarismo é a crença de que tudo é possível através da aceleração política das leis gerais da História e da Natureza. A aceleração do progresso é ampliada pelo uso da violência. As leis gerais da História e da Natureza passam a guiar a política e o movimento acelera o surgimento de um espaço em que essas leis possam se efetivar, independente da vontade do corpo político. Se tudo é possível, tudo é permitido. Abriu-se caminho para as experiências dos campos de concentração. Eles se tornam laboratórios de uma nova humanidade, rompendo com as tradicionais formas de se pensar a violência e o poder, ultrapassando as categorias do pensamento ocidental e do bom senso através do qual “tentamos compreender certos elementos da experiência atual ou passada que simplesmente ultrapassam os nossos poderes de compreensão. Tentamos classificar como criminoso um ato que esta categoria jamais poderia incluir. Porque, no fundo, qual o significado do conceito de homicídio quando nos defrontamos com a produção de cadáveres em massa?” (ARENDRT, 2004a, p. 491).

O terror substitui o medo que era o princípio da ação nas ditaduras tradicionais. Por

isso, “nas condições de terror total, nem mesmo o medo pode aconselhar a conduta do cidadão” já que “o terror escolhe as suas vítimas independentemente de ações ou pensamento individuais, unicamente segundo a necessidade objetiva do processo natural ou histórico” (ARENDRT, 2004a, p. 519-520). O terror espalha o receio pela ação no espaço público e amplia ainda mais a superfluidade humana.

O totalitarismo é o oposto de liberdade. É o oposto de democracia. Por isso, oposto aos princípios republicanos. A ruptura das revoluções francesa e americana fizeram emergir o apressado pela pluralidade da ação no espaço público. O totalitarismo fez emergir a negação absoluta da espontaneidade e da liberdade. De fato, os campos de concentração são a materialização da antipolítica.

A educação do século XX herdou a crença no progresso ilimitado da ciência e, de fato, intencionou criar novas condições para o surgimento do homem novo. O cientificismo pedagógico tornou-se “um domínio de prática que deve relacionar-se com a ciência em geral e com a psicologia da criança em particular” e, por isso, “recorre-se à observação e à experimentação objetivas, a fim de criar uma ciência da educação” (GAUTHIER e TARDIF, 2014, p. 174). A educação é influenciada pela sociedade e suas ideologias. Tanto a educação republicana quanto a totalitária trabalharam com um modelo de escola. Um modelo que está inserido nas lutas políticas e sociais dos movimentos sociais. A educação republicana conheceu a sua antagonista nazista. Afastando-nos da segunda, que não é nossa intenção analisar neste artigo, aprofundaremos a crise da educação republicana nos Estados Unidos no século XX, a partir de algumas considerações arendtianas.

O tema da educação em Arendt é apresentado no ensaio *A crise da educação*, publicado em 1958 (ARENDRT, 1992, p. 221-247). Ela percebeu que a crise da educação norte-americana era uma das cristalizações históricas (a mais definitiva é o totalitarismo) da ruptura política ocidental com a tradição. Os estudos da época mostram que a educação pública norte-americana sofria uma crise crônica no século XX:

O Comissário de Educação dos Estados Unidos, em seu relatório de 1949, mostrou que a concepção de igualdade de oportunidades de educação para todos,

nunca foi encarada ‘realisticamente...em termos de professores, prédios, livros – dólares e centavos’. De tempos em tempos, a crise torna-se aguda, como aconteceu durante os anos de depressão da década de 1930, durante a Segunda Guerra Mundial e também no presente período de preparação de guerra (FISE, 1956, p. 25).

A adoção da pedagogia do pragmatismo foi escolhida para solucionar a crise crônica. John Dewey (1859-1952) foi criticado pelo reducionismo da escola ao espaço de experiências baseadas prioritariamente na criança. Por isso, não se tratava apenas 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 a classe”, mas por outro lado, tratava-se “de um filósofo que visa diretamente desempenhar um papel político, e se coloca, para combater as forças progressistas, a serviço do grande patronato” e que “faz brilhar em pleno dia o aspecto retrógrado de um tipo de ensino que, para 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).

De fato, Arendt discorda do pragmatismo por conta do “aprender fazendo”. A ênfase da educação é a vida da criança e suas experiências cotidianas. Arendt discorda das premissas do pragmatismo uma vez que “seja qual for a conexão entre fazer e aprender [...] tende a tornar absoluto o mundo da infância” e “sob o pretexto de respeitar a independência da criança, ela é excluída do mundo dos adultos e mantida artificialmente no seu próprio mundo” (ARENDR, 1992, p. 242). A crise educacional norte-americana é um decréscimo na responsabilidade dos adultos em relação às crianças e jovens, em suma, a crise do *amor mundi*. Essa responsabilidade define a mediação a ser realizada entre crianças e jovens e a escola uma vez que “a educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele” e também, “onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos” (ARENDR, 1992, p. 247). A educação tradicional ocidental tem como marca a responsabilidade pelas crianças e jovens a fim de colocá-los pouco a pouco em contato com

o mundo dos adultos, aquela esfera pública que existe antes da chegada deles e que permanecerá depois da morte. A função da educação é a conservação do mundo pela mediação entre adultos, crianças e jovens pois “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” (ARENDR, 1992, p. 242). Quando a educação fica restrita ao mundo e experiências das crianças e jovens que estão ainda em formação, evidencia-se uma crise na responsabilidade educacional.

Para categorizar a educação política a partir das colocações realizadas até neste ponto, partimos do pressuposto de que o ato de educar na república baseia-se na responsabilidade pelo mundo comum em que a pluralidade dos cidadãos está envolvida. A responsabilidade é um compromisso com a educação política dos recém-chegados por parte dos adultos, compartilhada pelas instituições sociais, prioritariamente pela escola. Para Arendt, do ponto de vista dos recém-chegados pela natalidade, o mundo comum dos adultos precisa ser apresentado em seu funcionamento. Trata-se de valorizar a singularidade das crianças e habilitá-las para a ação *depois* da escola. Arendt não considera que a escola seja o mundo, ela o antecede, ela se interpõe à mundaneidade, ela se coloca entre a criança e jovens e o mundo a fim de apresentá-lo a eles: “a criança é introduzida ao mundo pela primeira vez através da escola; no entanto, a escola não é de modo algum o mundo e não deve fingir sê-lo”. Nesse sentido, a escola é “a instituição que interpomos entre o domínio privado do lar e o mundo com o fito de fazer com que seja possível a transição, de alguma forma, da família para o mundo” (ARENDR, 1992, p. 238). A escola é o espaço pré-político e protomundano administrada por adultos responsáveis pelo acolhimento de crianças e jovens singulares em processo de habilitação para a ação, para a efetiva vivência da liberdade no espaço público, *locus* da pluralidade.

O princípio da igualdade entre os recém-chegados ao mundo pelo nascimento é fundamental para a educação política. Um dos dilemas norte-americanos envolvendo a igualdade foi a segregação racial iniciada após o fim da Guerra Civil Americana (1861-1865) e que prosseguiu até o século XX. O racismo chegou à escola, inevitavelmente, e a colocou no centro da

luta pela dessegregação. Em 1954, a decisão da Suprema Corte sobre o caso *Brown v. Board of Education of Topeka* foi emblemático. Os pais de uma criança de sete anos, Linda Brown, protestaram judicialmente contra a segregação escolar e tiveram sucesso. O sucesso da petição confirmou que “instalações educacionais separadas são inerentemente desiguais” (KLUGER, 2004, p. 793, tradução nossa). Em 1957, o caso dos estudantes de Little Rock fez Arendt entrar na polêmica entre república e educação. Para ela, a escola não deveria ser um lugar de politização por conta da fragilidade das crianças em lidarem com o racismo. Nesse sentido, a escola seria um lugar indevido para se iniciar uma reforma do mundo pois essa obrigação seria dos adultos. Arendt se posicionou pela dessegregação através da posituação dos costumes na legislação. Para ela, “a questão real é a igualdade perante as leis do país, e a igualdade é violada pelas leis da segregação” uma vez que essas leis “impõem a segregação, e não por costumes sociais e maneiras de educar crianças” (ARENDDT, 2004b, 261-263). A segregação racial chegou *formalmente* ao fim com a Lei dos Direitos Civis, promulgada em 2 de julho de 1964, assinada pelo presidente Lyndon B. Johnson.

A igualdade não pode ser uma ilusão de homogeneidade social. No mundo moderno, a igualdade evidenciou a dificuldade dos governos em lidar com a pluralidade do corpo político. O fato de o princípio da igualdade regular as sociedades republicanas implica *a fortiori* a criação de mecanismo para a manutenção da pluralidade que por si só é conflitiva. Nesse sentido, a ideia de igualdade universal entre os homens cunhada pela Revolução Francesa é “uma das mais incertas especulações da humanidade moderna”. Arendt nos alerta que quanto mais uma nação se aproxima da igualdade factual “mais difícil se torna desvencilhar da inevitável explicação a respeito das diferenças entre as pessoas e grupos” uma vez “os grupos de iguais se fecham em relação aos outros e aprimoram suas diferenças”. Para Arendt, “sempre que a igualdade se torna um fato social [...] há pouquíssima chance de que se torne princípio regulador de organização política, na qual pessoas têm direitos iguais, mesmo que difiram entre si em outros aspectos” (ARENDDT, 2004a, p. 76). A dificuldade de reificação da igualdade não impede que a educação seja um espaço de acolhimento das diferenças e de luta contra o racismo pois este

“não é apenas um fenômeno a-nacional, mas tende a destruir a estrutura política da nação” uma vez que ele “engendra conflitos civis em qualquer país, e que é um dos métodos mais engenhosos já inventados para preparar a guerra civil.” Assim, os racistas “foram os únicos que negaram o princípio sobre o qual se constroem as organizações nacionais dos povos – o princípio de igualdade e solidariedade de todos os povos, garantido pela ideia de humanidade” (ARENDDT, 2004a, p. 168-176; 187; 191; 208-209).

A secularização é um fenômeno característico da modernidade e marca o declínio dos padrões medievais da teoria da ação que apelavam para um elemento exterior aos negócios políticos. A secularização da política na modernidade tem como resultado que a realidade do mundo é obra única dos seres humanos. A vida é o ponto de partida para a ação. É um princípio republicano, ou seja, os negócios políticos são regulados pela imanência, pela *vita activa*. A educação política deve secularizar-se pois prepara crianças e jovens para a realidade concreta do mundo. É um desafio atual dos mais importantes. A escola secularizada persegue o elogio da *vita activa*, em sua concepção laica. De fato, a percepção de que a secularização reforça a cidadania advém da influência dos humanistas cívicos na república (BIGNOTTO, 2001). Eles insistiam na busca da identidade das cidades como entidades autônomas, espaços para a convivência política. Na educação política republicana a ênfase é na autonomia da escola secularizada para fazer a sua apresentação do mundo para crianças e jovens para além do domínio do transcendente e de estruturas explicativas para além do mundo objetivo. Não há, assim, justificação fora do homem para a ação.

A educação política se caracteriza pela virtude cívica que tem por objetivo a preparação das crianças e jovens para ingressarem no espaço público. Pela virtude cívica, pretende-se ensinar os valores comunitários, insistindo na convivência com as mais diversas instituições e demarca o como é importante assumir a responsabilidades e os deveres relacionados à cidadania plena. Para o republicanismo cívico, em especial Maquiavel, “a ausência de participação, ou de representação do conflito, sempre lhe pareceu mais pernicioso do que o desejo de ação” uma vez que “uma sociedade pouco acostumada a agir terá enormes dificuldades em enfrentar as situações nas quais sua integridade, enquanto corpo político, está em



risco” (BIGNOTTO, 2003a, p. 39). A comunidade política integra a novidade dos recém-chegados e assim se abre à renovação do espaço público. A república tem como marca a “experiência comunal participativa intensa” por conta de suas “associações voluntárias [...] que “deram visibilidade à arte de se associar uns com os outros – o princípio inspirador e organizador para a ação política que tanto impressionou Tocqueville e Hannah Arendt.” Por isso, é importante a virtude cívica para ingressar pela ação à “rede de sociabilidade e ativismo político” (STARLING, 2013, p. 232-233). A virtude cívica considera que as crianças e jovens vivem a condição humana interpessoalmente, inseridas numa complexa rede de representações sociais que precisam ser apresentadas gradualmente a fim de manter um diálogo entre a tradição e a renovação. A virtude cívica é avessa à passividade em relação aos problemas sociais. Ela constitui um espaço para que crianças e jovens realizem pelo pensamento o embate entre o velho e novo, entre as tradições e as mudanças que acharem necessárias operar no mundo comum. Nesse sentido, a virtude cívica é aquela que restituiria as dívidas políticas relacionadas ao passado, aprimorando o sentido efetivo da participação nas decisões políticas (BRAYNER, 2008).

A virtude cívica prepara crianças e jovens para o encontro com o diverso e o diferente, ou seja, com a pluralidade do mundo comum. Nessa moldura de ação educativa retoma-se o significado moderno de república que é “o que pertence ao povo, o que se refere ao domínio público, o que é interesse coletivo ou comum aos cidadãos” pois ela “se impõe, justamente, pela postulação de um espaço público, dotado dos instrumentos que asseguram seu reconhecimento, o caráter coletivo de sua apropriação e suas regulações” e designa “a constituição mesma de um povo, suas instituições, regras de convivência e agências de administração e governo, cujas orientações derivam de um momento de instituição ou fundação política” (CARDOSO, 2004, p. 46).

O ingresso na escola para a instrução se assemelha ao ato de fundação da república em Hannah Arendt. Adentrar na escola é o momento crucial para a socialização das crianças. É uma revolução na vida dos recém-chegados ao mundo comum pelo nascimento e demarca uma nova etapa da convivência das crianças com a família. A escola é um espaço para a fundação de outras

tantas experiências políticas, novas formas revolucionárias de chegada ao mundo da ação. Crianças e jovens deveriam sair da escola potencialmente revolucionários no sentido de que trazer ao mundo a novidade e o recomeço. Para Arendt, a revolução tem dois momentos: o primeiro momento é o da libertação. O segundo momento é o da constituição da liberdade (ARENDR, 2001, p. 174-175). Na educação, a escola é o momento da libertação dos condicionamentos da vida biológica, pelo aprimoramento da *vita contemplativa*, a vida do pensamento, o que se consegue pela instrução. A liberdade é a capacidade humana de agir, manter ou destituir o que não mais representa os anseios da comunidade. É por isso que, para Arendt, para que o espaço de ação seja preservado é necessário a criação de uma república, de um corpo político, em que o instante de fundação estabeleça a continuação do poder, que é a capacidade de agir em concerto. De fato, são os laços e os compromisso, “a coligação e o pacto” que se constituem nos “meios através dos quais o poder é mantido em vigor; onde e quando os homens conseguem manter intacto o poder que entre eles surgiu [...] eles estão já dentro do processo de fundação, da constituição de uma estável estrutura terrena que venha a abrigar o seu poder conjugado de ação” (ARENDR, 2001, p. 215-216).

Por fim, a educação política de matriz republicana incentiva a singularidade dos recém-chegados ao mundo para que todos e cada um saibam o que estão fazendo com sua liberdade. Crianças e jovens surgem no mundo singularizados. O que os faz se tornarem apáticos, desinteressados e desacreditados pela ação política quando adentram no espaço público? A sociedade de massas, fenômeno tipicamente moderno. A sociedade de massas é constituída por indivíduos que na maioria das vezes passaram pela escola, pela instrução educacional mas se tornaram atomizados, indiferentes, impotentes e incapacitados para integrar satisfatoriamente uma “organização baseada no interesse comum, seja partido político, organização profissional ou sindicato de trabalhadores.” No mundo moderno o desafio para evitar a chegada de alunos como homens de massa ao espaço público é muito grande. Arendt nos lembra que as massas podem surgir nos mais diversos lugares já que, potencialmente, existem em qualquer país e constituem a maioria das pessoas neutras e politicamente indiferentes, que nunca se filiam a

um partido e raramente exercem o poder de voto” (ARENDR, 2004a, p. 361). O homem de massa aparece quando ocorre a “perda radical do interesse do indivíduo em si mesmo, a indiferença cínica ou enfasiada diante da morte, a inclinação apaixonada por noções abstratas guindadas ao nível de normas de vida, e o desprezo geral pelas óbvias regras do bom senso” e possui um perfil de apatia política” (ARENDR, 2004a, p. 366). A teoria da massificação de Arendt foi desenvolvida quando tentava compreender o totalitarismo nazista. Por isso, Arendt percebe que a decadência do espaço público da ação está amalgamada à perda da tradição de participação política na modernidade. O desafio para a república é colocado pelo movimento totalitário uma vez que faz desaparecer os princípios norteadores da ação. O ressentimento e a incapacidade de mudança do homem de massa são um alerta em relação às promessas não realizadas da república, entre elas a realização do princípio de igualdade e de comunidade. Assim “a miséria havia-os tocado mais fundo, as perplexidades os inquietavam mais e a hipocrisia os feria mais mortalmente do que a todos os apóstolos da boa vontade e da irmandade humana.” Nessa crescente prisão à realidade difícil da vida, “não havia meio de fugir à rotina diária de miséria, humildade, frustração e ressentimentos embelezados por uma falsa cultura de fala educada.” Com isso, “nenhum conformismo aos costumes desses países de faz-de-conta podia salvá-los da crescente náusea que essa combinação inspirava continuamente.” O ressentimento foi ficando cada vez mais intenso por causa da impossibilidade de ir para outro lugar, pelo mundo afora, num “sentimento de cair repetidamente nas armadilhas da sociedade (...) acrescentavam à velha paixão do anonimato e da perda de si mesmos uma tensão constante e um desejo de violência.” O ressentimento em relação ao mundo e à própria existência, “sem a possibilidade de mudança radical de papel e caráter, o mergulho voluntário nas forças sobre-humanas da destruição parecia salvá-los da identificação automática com as forças preestabelecidas da sociedade e sua completa banalidade, ao mesmo tempo em que parecia ajudar a destruir o próprio funcionamento.” A procura por um novo sentido diante da vida levou-os ao ativismo no movimento totalitário que “parecia fornecer novas respostas à velha e incômoda pergunta ‘quem sou eu’, que ocorre com redobrada persistência em tempos de crise”

(ARENDR, 2004a, p. 380-381). O desafio da educação diante dos movimentos totalitários é evidente: a escola está preparando futuros homens de massa, ressentidos, apáticos, desenraizados, atomizados, supérfluos ou, pelo contrário, está estimulando crianças e jovens a assumirem a condição de singulares, ou seja, aqueles que vão assumir o mundo comum dando a ele continuidade pela ação?

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação sobre a educação e república a partir de algumas considerações de Hannah Arendt insere-se nos estatutos fundadores da disciplina Filosofia Política da Educação. De fato, os temas da filosofia política reverberam diretamente na concepção de educação. O tema da república talvez seja um dos mais importantes no contexto do mundo atual em que a educação é colocada diante do esvaziamento do espaço público e a descrença crescente de que esse espaço deve ser ocupado pela violência e não pelo debate, pelo discurso e pela pluralidade de vozes enfim, pelo poder advindo da coletividade.

A democracia tornou-se uma realidade na república. Duas revoluções – a francesa e a americana, foram necessárias para que a experiência republicana fosse retomada no mundo ocidental. Arendt destacou o sucesso maior da americana, uma vez que estimulou a expansão do poder nas comunidades locais e criou a autoridade do Senado na interpretação da Constituição, marco do direito positivo republicano. A Constituição foi assinada em 1787 e estatuiu um corpo político e por isso mesmo uma autoridade baseada na tradição da fundação da organização democrática.

Identificamos o surgimento da pedagogia no século XVII no breve relato sobre a educação no interior dos países republicanos. No século das luzes, a pedagogia planejou a educação das massas das grandes cidades que iniciavam sua industrialização. No século XIX, ocorreu a plena organização da educação das massas, a educação popular que ao final do século estava universalizando a instrução. No século XX, a educação foi afetada diretamente pelas guerras mundiais e o avanço através do movimento totalitário e dos controles absolutos da ação, a ideologia e o terror. Por eles, os regimes totalitários procuraram a submissão total dos homens ao projeto do movimento totalitário. Por

isso, a educação do século XX herdou a crença no progresso ilimitado da ciência, e de fato, intencionou criar novas condições para o surgimento do homem novo. Na década de 1950 Hannah Arendt discutiu a influência do pragmatismo deweyano na crise da educação norte-americana. A crise da educação foi uma oportunidade de Arendt discutir a crise da modernidade e dos fundamentos da república.

Propomos alguns princípios para uma educação política republicana. O cerne da educação republicana é a responsabilidade pela preparação dos recém-chegados por parte dos adultos, compartilhada pelas instituições sociais, prioritariamente pela escola. O primeiro princípio é a igualdade como prática escolar entre os recém-chegados ao mundo pelo nascimento em que apontamos o desafio de manter a identidade cultural dos diversos grupos que compõem o corpo político. O segundo princípio é o compromisso com uma educação secular, preparatória para crianças e jovens lidarem com a realidade concreta do mundo. O terceiro princípio é a virtude cívica que se ocupa em mobilizar a *vita contemplativa*, a vida do pensamento para a criticidade em relação ao mundo comum, pois prepara crianças e jovens para o encontro com o diverso e o diferente, ou seja, com a pluralidade do mundo comum. O quarto princípio é o da fundação escolar na vida das crianças e jovens uma vez que a escola é um espaço para a fundação de outras tantas experiências políticas, novas formas revolucionárias de chegada ao mundo da ação. O quinto princípio é o incentivo à singularidade dos recém-chegados ao mundo para que todos e cada um saibam o que estão fazendo com sua liberdade uma vez que vivemos numa sociedade de massas em que a apatia, o ressentimento e a desconfiança em relação à ação fizeram surgir experiências inversamente opostos aos ideais republicanos.

Por fim, sem a pretensão de esgotar o tema da educação republicana no interior da Filosofia Política da Educação, anotamos a importância da participação política no mundo comum a fim de garantir e ampliar pelo poder a ação livre. O poder da criatividade, da revolucionária capacidade de criar o novo, o melhor, o mais digno, o mais humano está nos corredores, pátios e salas de aulas da escola, no espaço entre os professores e os discentes. A escola deveria ser, então, sinônimo de mundo melhor preparado pelo poder que

não é sinônimo de opressão nem de coerção, mas de aptidão humana para viver na pluralidade. Ele é sempre potencial: exerce-se na relação entre os homens, pelo diálogo aberto à multiplicidade de perspectivas. A sua geração depende, então, da existência do espaço público e da pluralidade, da diversidade de opiniões e de manifestações, na qual cada indivíduo singular se revela a si próprio e aos outros, através da fala, buscando a persuasão, o convencimento pelo melhor argumento. A pluralidade e o mundo comum tornam a política possível a partir da liberdade e da igualdade acessíveis a todos os cidadãos (SCHIO, 2006, p. 197).

## REFERÊNCIAS

- ADVERSE, Helton. Uma república para os modernos. Arendt, a secularização e o republicanismo. **Filosofia Unisinos**, n. 13, v. 1, jan./abr. 2012, p. 39-56.
- ARENDDT, Hannah. **A condição humana**. 10.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.
- ARENDDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 3.ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- ARENDDT, Hannah. **O que é política?** 5.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
- ARENDDT, Hannah. **Origens do totalitarismo**. São Paulo: Cia. das Letras, 2004a.
- ARENDDT, Hannah. **Reflexões sobre Little Rock**. In: ARENDDT, Hannah. **Responsabilidade e julgamento**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004b, p. 261-281.
- ARENDDT, Hannah. **Sobre a revolução**. Lisboa: Relógio d'Água Editores, 2001.
- ARENDDT, Hannah. **Sobre a violência**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.
- BIGNOTTO, Newton. **Origens do republicanismo moderno**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.
- BIGNOTTO, Newton. Problemas atuais da teoria republicana. In: CARDOSO, Sérgio (Org.). **Retorno ao republicanismo**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003, p. 17-43.
- BLAIS, Marie-Claude; GAUCHET, Marcel; OTTAVI, Dominique. **Pour une philosophie de l'éducation**. Paris: Pluriel, 2013.
- BOBBIO, Norberto et al. **Dicionário de política**. 13.ed. Brasília: Editora UnB, 2007.

BODIN, Jean. **Les six livres de la République**. Paris: Jacques du Puys, 1576. Disponível em <<http://gallica.bnf.fr>>. Acesso: 17 mai. 2017.

BRAYNER, Flávio. **Educação e republicanism**: experimentos arendtianos para uma educação melhor. Brasília: Laber Editora, 2008.

BRISKIEVICZ, Danilo Arnaldo. **Poder e violência em Hannah Arendt**. Porto Alegre: Simplíssimo, 2017[e-book].

CARDOSO, Sérgio. Por que república? Notas sobre o ideário democrático e republicano. In: CARDOSO, Sérgio (Org.). **Retorno ao republicanism**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003, p. 45-66.

CÍCERO, Marcus Tullius. **De re publica**. De legibus. Cambridge: Harvard University Press, 1977.

DIDEROT, Denis. **Enciclopédia**, ou Dicionário razoado das ciências, das artes e dos ofícios. Volume 4: Política. São Paulo: Unesp, 2015.

EISENBERG, José. Comunidade ou república? Hannah Arendt e as linguagens do pensamento político contemporâneo. In: MORAES, Eduardo Jardim de Moraes e BIGNOTTO, Newton (Orgs). **Hannah Arendt: diálogos, reflexões, memórias**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001, p. 166-175.

FISE – Federação Internacional Sindical de Ensino. **A educação norte-americana em crise**. Rio de Janeiro: Editorial Vitória, 1956.

GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. **A pedagogia**. Teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias. Petrópolis: Vozes, 2014.

KLUGER, Richard. **Simple Justice: the history of Brown v. Board of education and black America's struggle for equality**. New York: Vintage Books, 2004.

SCHIO, Sônia Maria. **Hannah Arendt: história e liberdade (da ação à reflexão)**. Caxias do Sul: EDUCS, 2006.

SNYDERS, George. A pedagogia de John Dewey. In: FISE – Federação Internacional Sindical de Ensino. **A educação norte-americana em crise**. Rio de Janeiro: Editorial Vitória, 1956, p. 175-212.

STARLING, Heloisa Maria Murgel. A matriz norte-americana. In: BIGNOTTO, Newton (Org.). **Matrizes do republicanism**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2013, p. 231-314.