

Perda da tradição e crise na educação, à luz do pensamento de Hannah Arendt

Loss of tradition and crisis in education in the light of Hannah Arendt's thought

Maria de Jesus dos Santos¹

Resumo: Um dos elementos que compõe a face negativa da crise no mundo moderno e que se faz perceber na educação é o rompimento do fio da tradição. Hannah Arendt anuncia e denuncia esse rompimento fazendo referência direta à tradição do pensamento político ocidental e afirmando que o totalitarismo representa o cume deste processo; na educação, isso se tornaria visível quando o passado deixa de lançar luzes para o presente e para o futuro e já não é concebido como uma força capaz de atribuir um significado incontestável à prática educativa e imprimir certa durabilidade e coesão a uma comunidade cultural. Este artigo visa discutir as implicações entre perda da tradição e crise na educação no mundo moderno, pois, para além das dificuldades pedagógicas, se enfrenta, nesse campo, uma crise de dimensões ético-políticas.

Palavras-chave: Rompimento do fio tradição; Crise na educação; Mundo Moderno

Abstract: One of the elements that make up the negative face of the crisis in the modern world and that is perceived in education is the breaking of the thread of tradition. Hannah Arendt announces and denounces this breakthrough by making direct reference to the tradition of Western political thought and stating that totalitarianism represents the culmination of this process; in education, this would become visible when the past no longer sheds light on the present and the future and is no longer conceived as a force capable of attributing an unquestionable meaning to educational practice and imparting a certain durability and cohesion to a cultural community. This article aims to discuss the implications between loss of tradition and crisis in education in the modern world, because, in addition to the pedagogical difficulties, a crisis of ethical and political dimensions is faced in this field.

Keywords: Loss of Tradition; Crisis of education; Modern world

Introdução

O rompimento do fio de nossa tradição de pensamento compõe a face negativa da crise no mundo moderno e isso se faz perceber na educação. Hannah Arendt compreendeu que há uma dissipação da tradição do pensamento ocidental, sinalizando que atingimos circunstâncias limítrofes em nossa civilização. Em sua compreensão, “uma análise histórica e o pensamento político permitem crer, embora de modo indefinido e genérico, que a estrutura essencial de toda a civilização atingiu o ponto de ruptura” (ARENDR, (1989, p. 5), porque os padrões morais e sociais, os institutos e as instituições jurídicas e políticas, o cânone judaico-cristão, e todo corrimão que pôde sustentar os homens até o século XX, ruíram; com o apogeu do totalitarismo os acordos, os pactos, as leis, a ciência, os projetos formativos e educacionais, os empreendimentos humanos ficaram sob suspeita; as categorias, os conceitos e as noções com que se operava não dão mais conta do que vem se apresentando. Por isso, ao nos

¹Doutora em Filosofia da Educação pela FE-USP. Professora Adjunta da Universidade Federal do Piauí. Departamento de Fundamentos da Educação (DEFE/UFPI). Email: professoramjs@gmail.com

destinarmos a compreender nossa tradição de pensamento, teremos que trazê-la como um *tesouro perdido*, e, analisar *a quebra de um fio* que trazia o passado até nós, desvelando seu gradual esgarçamento e abrupto rompimento e, a situação em que nos encontramos hoje, sem referenciais simbólicos e firmes que nos ampare.

Conforme essa pensadora nos fez ver, “já não podemos nos dar ao luxo de extrair aquilo que foi bom no passado e simplesmente chamá-lo de nossa herança, deixar de lado o mau e simplesmente considerá-lo um peso morto, que o tempo, por si mesmo, relegará ao esquecimento.” (ARENDDT, 1989, p. 6). Tudo isso se deu porque nossa tradição teria sido atravessada tão radicalmente pelo mal que adveio do mundo totalitário, que tudo aquilo que o homem empreendera em termos de pensamento ficara fora do lugar. Os ventos totalitários se impuseram sobre o século XX como uma avalanche, deixando tudo à mostra; e quando isso ocorreu, quando a corrente subterrânea da história ocidental veio à luz e usurpou a dignidade de nossas tradições, as incertezas essenciais do nosso tempo acabaram sendo todas desnudadas; o improvável aconteceu - fábricas de mortes foram construídas e funcionaram de forma voraz. Por isso, “todos os esforços de escapar do horror do presente, refugiando-se na nostalgia de um passado ainda eventualmente intacto ou no antecipado oblívio de um futuro melhor, são vãos” (ARENDDT, 1989, p. 6). Essas palavras fortes que soam em nossos ouvidos como um grito e denunciam que o fio da tradição se rompeu definitivamente, abrem a obra *Origens do totalitarismo*, publicada em 1951, e, chamam nossa atenção pelo peso da realidade que trazem consigo. Arendt estava tomada pelos reveses que a vida lhe apresentara.

Essa ruptura da tradição, com seu ocaso e enfraquecimento, transcorrem toda obra de Arendt, alinhavando diferentes temas e problemas; é um assunto central para suas teses acerca do advento da sociedade de massas e do totalitarismo e encontra-se na base de sua filosofia moral; é também o fio condutor de suas análises sobre as crises da autoridade e da educação no mundo moderno, pois é com a perda da tradição que entra em declínio uma forma específica de autoridade: “aquela na qual o passado é concebido como um modelo capaz de atribuir um significado incontestado à prática educativa e imprimir durabilidade e coesão a uma comunidade cultural” (CARVALHO, 2017, p.53)

1 É possível educar sem uma referência direta ao passado?

A poetisa Cecília Meireles, olhando para o homem e para o tempo, nos disse em versos “Faze-te sem limites no tempo. Vê a tua vida em todas as origens. Em todas as existências, o teu começo vem de muito longe” (MEIRELES, 1982, p. II). Neste estudo, refletiremos sobre o educar hoje, com vistas no presente e no futuro, sem contar mais com um passado à mostra e com uma tradição viva, e, procurando acolher essa verdade poética de que *nosso começo vem de longe*, e que a educação só é possível se os novos encontrarem algo no mundo que lhes possibilite construir sua existência e dar-lhe algum sentido. Assim, educar, com o significado que estamos reivindicando, deve estar próximo daquilo que nos dissera

Quintiliano² (um ato simultâneo de conceder alguma herança e legar algo ao outro para que ele tome posse, dê vida e transforme). Como efetivar esta tarefa – com um passado encoberto pelas sombras, já sem força para alumiar o presente – constitui-se em um dos desafios de nossa época.

Charlot (2000, p. 52) nos disse que o homem sobrevive por nascer em um mundo humano, pré-existente aos que nascem, que já está estruturado, ou, conforme a compreensão de Arendt, um mundo “*fabricado*” como artifício humano. E, a condição humana se perfaz pelo ingresso dos novos em um mundo onde o humano existe sob a forma de outros homens e de tudo o que a espécie humana construiu anteriormente; isso atesta, de algum modo, a relevância da tradição no processo de formação. Kant (2017, p. 10), ainda no século XVIII, querendo destacar a força da faculdade do entendimento, que é própria somente dos humanos, afirmou a necessidade da educação, indicando que o homem é a única criatura que precisa ser educada, que este deve servir-se de sua razão, e, por não ter, de imediato, a capacidade de fazê-lo, ao entrar no mundo, é preciso que os outros o façam por ele. Isso evidencia igualmente que os homens, quando ainda novos, precisam de cuidados, e, reforça a necessidade de formação e de transmissibilidade.

Bacena (2009, p. 13) nos assegurou que “de uma geração a outra se transmite um mundo, o que é o mesmo, as possibilidades de fazer mundo dentro do mundo e que o transmitido forme parte de um pacto geracional”. Para ele, se transmite o que já estava –corpo, língua, lugar – e, ao mesmo tempo, se transmite as possibilidades contidas num corpo, numa língua, num lugar, se transmite a possibilidade de um começo, e isso é a expressão da liberdade. Contudo, sabemos das vicissitudes em realizar tal tarefa pela educação. Platão, na *Apologia*, já colocara em tela o problema de educar os homens, questionando ironicamente sobre essa possibilidade, a qual, ainda hoje se tem a dificuldade de realizar; permanecemos com incertezas e inseguranças quanto à realização de tal ato. Longe de ser um exercício automático e simples, o educar é sempre complexo, cercado de dificuldades e estratégias, o qual, sem uma ligação direta com nossas tradições, e não sendo mais possível acessar inteiramente as diferentes narrativas que compõem nossa história ocidental, tornar-se-á, cada vez mais, um trabalho espinhoso e muitas vezes sem sentido em nossa época.

Para Hannah Arendt, a educação e o educador têm uma tarefa imperativa: apresentar aos recém-chegados que mundo é esse a que vieram. Tal mundo não se iniciou em sua geração, mas possui uma longa história composta pela sucessão de realizações e experiências que as gerações passadas viveram nele. Possui, igualmente, uma longa história futura, uma sucessão de gerações que trarão a sua novidade, as suas realizações e experiências próprias. A educação, “ao apresentar o mundo às gerações do presente deve tentar fazê-las conscientes de que comparecem a um mundo que é o lar comum de múltiplas gerações humanas, e, há nisso algo categórico: o mundo só sobreviverá se os novos lhes trouxerem suas novas experiências” (FRANCISCO, 2007, p. 34).

Com tudo isso, estamos certo de que, não mais reconhecer uma tradição consistente e viva que nos garanta sustentáculo no mundo atual, ajuda a assinalar fortemente uma crise na educação, e esse é um

²Professor, advogado e orador romano do século I da era cristã.

tipo de certeza dilacerante. Hobsbawm (1995, p. 24) afirma que a transformação mais perturbadora do século XX é a desintegração dos velhos padrões de relacionamento social humano e, com ela, a quebra dos elos entre as gerações, quer dizer entre passado e presente. Para esse historiador contemporâneo de Arendt, a reviravolta social e cultural que vinha ocorrendo gradualmente e que se agravou da década de 60 do século XX para cá, teve como consequência mais imediata o desprezo pelo passado, sendo essa reviravolta cultural a mais profunda revolução da sociedade, desde a idade da pedra, porque foi assim que, segundo Ele, “o galho começou a estalar-se e partir-se” (Ibidem).

Nesse entendimento de Hobsbawm (1995), no fim do século XX, pela primeira vez, tornou-se possível ver como pode ser um mundo em que o passado, inclusive o passado no presente, perdeu seu papel, em que os velhos mapas e cartas que guiavam os seres humanos pela vida individual e coletiva não mais representavam a paisagem na qual se moviam, o mar em que navegavam. *Não sabemos mais aonde nos leva, ou mesmo aonde deve nos levar, nossa viagem.*

Nosso ponto em discussão é o desaparecimento da tradição como linha de força que dava acesso ao passado e como educar diante dessa realidade abstrusa, mas o passado, ainda que encoberto e desprezado, não está sob suspeita; estamos afirmando que existe uma repulsa ao passado, mas nenhum ceticismo nos levou a protestar sobre a existência dele, ainda que as novas gerações o depreciem, isso não está posto em questão por Arendt, nem por nós. Passado e tradição estão em conexão inexaurível, mas são coisas distintas, seus sentidos e significados se entrelaçam e interfluem, mas não devem confundir-se; o desaparecimento de um, embora nefasto, não implica necessariamente a dissipação do outro, o enfoque de Arendt é apresentar o risco de esquecimento do passado, quando não se valida mais as tradições:

A perda inegável da tradição no mundo moderno não acarreta absolutamente uma perda do passado, pois tradição e passado não são a mesma coisa [...] com a perda da tradição perdemos o fio que nos guiou com segurança, através dos vastos domínios do passado; esse fio, porém, foi também a cadeia que aguilhou sucessivas gerações a um aspecto predeterminado do passado [...]. (ARENDR, 2014, p.130).

Os problemas que se elevam, conforme nos fez entender Arendt (2014, p. 130) é como ter acesso ao passado sem a tradição que iteradas vezes o entregou nas mãos dos homens, de gerações a geração, dando lhes a ancoragem necessária para estar no mundo com alguma estabilidade e, adjunto disso, saber como a educação pode assumir, hoje, alguma responsabilidade com o mundo comum, se não puder mais ofertar algo de valioso aos novos.

Se o acesso ao passado foi impedido, porque as tradições não possuem mais uma força capaz de nos trazê-lo, seu conteúdo já não poderá ser disponibilizado, ou pelo menos não estará mais acessível numa medida em que possa ser posto em diálogo frutífero com o presente e com futuro, pela educação, e, sem essa conexão, o ato educativo pode se tornar estéril. Arendt alertou para essa temível ameaça, “não se pode negar que, sem uma tradição firmemente ancorada – e a perda dessa firmeza ocorreu muitos séculos atrás, toda dimensão do passado foi também posta em perigo” (ARENDR, 2014, p.131), por isso, ainda que não sejam análogos, passado e tradição estão em vias de serem esquecidos, pois o prejuízo de

um implica em dano para o outro, e todos esses danos envolvem o processo de formação humana. Por não reconhecer o passado, os mais novos vivem hoje como se estivessem num sucessivo presente: a destruição do passado, ou melhor, dos mecanismos sociais que vinculam nossa experiência pessoal às gerações passadas – é um dos fenômenos mais característicos e funestos do final do século XX. “Quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, como se morassem numa bolha, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem” (HOBSBAWM, 1995, p.13).

Isto vem ocasionando uma estranha repulsa pelas origens, pelo que já fora simbólico para gerações anteriores, gerando uma perda cultural e “ontológica”. Sem a tradição não há um caminho seguro que guie o homem ao passado, já que a via de acesso à história na qual foi forjado está fechada, esse bloqueio o deixa de muitos modos, à deriva, impossibilitado do encontro consigo mesmo, o que pode implicar numa pobreza e “perda do ser”, e, porque isso pode ocorrer, o passado precisa ser redimido pela e para a educação dos novos: “perder toda relação com o passado significa simplesmente que esquecemos quem somos” (PORCEL, 2016, p. 213), sem passado ficamos “menore”. E isso representa uma constante ameaça para a resposta de “quem somos”, pois significa um prenúncio de que podemos desmoronar, o que causa uma sensação de iminente desastre, provocando, no lugar da formação dos novos, uma deformação. Isso põe o sentido da existência humana em apuros:

Estamos ameaçados de um esquecimento, e um tal olvido [...] significaria que, humanamente falando, nos teríamos privado de uma dimensão, a dimensão da profundidade na existência humana. Pois memória e profundidade são o mesmo, ou antes, a profundidade não pode ser alcançada pelo homem a não ser pela recordação – *do passado*[...]. (ARENDDT, 2014, p. 131, grifo nosso).

A dimensão humana da profundidade depende de uma relação direta e significativa entre a existência e o passado, há uma correlação e uma referencialidade entre o homem e o tempo; e o não acesso às raízes, a não lembrança ou não recordação da ancestralidade produzem uma diminuição do homem, um tipo de aleijamento no seu *vir a ser*. Arendt entende que o homem só cresce em existência mediante sua quantidade de passado e de experiências vividas³. Ela sugere que memória e profundidade se enleiam como forças decisivas na formação das identidades humanas, no entanto, a memória, “que é apenas um dos modos do pensamento, embora dos mais importantes, é impotente fora de um quadro de referência preestabelecido” (ARENDDT, 2014, p. 31), ou seja, a memória só atua articulada a uma tradição e inserida no âmbito de uma cultura, atingindo assim suas profundezas, pois somente dessa forma se torna condição de existência e de humanidade. Um memória individual, ainda que possível, é impotente.

Memória, no universo mitológico grego foi personificada em *mnemosyne*, emprendia-se ao verbo *mimnéskein*, que significava “lembrar-se de”, “recordar de”, e que se opunha, sobremaneira, ao “esquecer de”. Nesse sentido, a mitologia pode nos auxiliar a lidar com essa categoria, visto que recordar se constitui num esforço de retornar a um momento originário, de senti-lo e torná-lo eterno, em contraposição às

³Essa ideia aparece com vigor na narrativa de Arendt sobre a autoridade entre os Romanos, que está no texto *Que é autoridade?* (2014).

nossas experiências atuais com o tempo, que o tomam como algo efêmero, que escoar, se estilhaça e se perde, a memória nos concede uma possibilidade de nos colocar novamente na presença das tradições dos antepassados que nos ajudaram a ser o que somos. Contudo, Mircea Eliade (1963, p. 147) nos alertou sobre os riscos de uma memória individual e sobre o valor da memória coletiva, aquela que abrolha do senso de pertencimento a uma tradição; nesse sentido, uma existência individual só se torna e mantém plenamente humana, responsável e significativa ao passo que se inspira no repertório da memória coletiva, constituída dentro de uma tradição.

Platão⁴ diferenciava a memória, dizendo haver duas modalidades distintas: *Mnèma*, que é a memória viva e conhecedora, transmissão oral e direta do logos pela viva voz, identificada com o discurso de autenticidade/autoridade do pai ou mestre. E, *hypomnèsis*, aquela caracterizada pela diminuição do número de lembranças evocáveis ou pela dificuldade de memorizar fatos e eventos, um tipo deficiente de memória, que é rememoração, *recolecção*, consignação, essa última advém do contato com o que foi escrito e, às vezes, pretende prescindir do logos do falante, que é presente, vivo e fonte de vida. Aquele que traz a tradição oral conteria o signo da memória viva e a escrita estaria no escopo da *hypomnèsis*. O educador, ainda que não tenha consciência plena do uso dessas ferramentas, utiliza-se, reiteradas vezes, das duas modalidades de memória no processo de formação dos novos, pois traz suas experiências e tradições na fala e no diálogo – *Mnèmè*, apresentando o que fora fabricado e criado pelas gerações anteriores, e na escrita, pela imagem, pelo texto – *hypomnèsis*.

Contudo e por tudo isso, um dos problemas da educação moderna é que o passado deixou de ensinar, que estamos envolvidos numa trama de esquecimento em que parece não haver sentido em recordar; nossa memória não se constitui um valor, apagou-se o desejo do encontro com aquilo que ficou de nós lá atrás, o presente nos satisfaz e constitui, como afirmou Arendt,

A verdadeira dificuldade na educação moderna está no fato de que, a despeito de toda conversa da moda acerca de um novo conservadorismo, até mesmo aquele mínimo de conservação de uma atitude conservadora sem o qual a educação simplesmente não é possível, se torna, em nossos dias, extraordinariamente difícil de atingir [...]. (ARENDR, 2014, p. 243).

Se o esquecimento está em voga, o que é incongruente com a educação, hoje toda atitude de conservar é feita com muitas ressalvas, há um medo, quase sempre velado, de ser antiquado ou reacionário; constata-se, com isso, uma mudança severa na relação com o tempo, que nos aparece como uma ameaça, vemos crescer uma revulsão ao passado, “o imediato, o aqui e o agora governam o jogo dos desejos. O economismo, a precipitação pela novidade, real ou, mais frequentemente, reinventada, são fontes de uma gulodice do momento” (GUILLOT, 2008, p. 70), o que se reveste na cultura dominante do imediatismo e tem por implicação direta a dificuldade de se motivar crianças e jovens para aprendizagem

⁴ Nos textos *Teeteto*, *O Sofista* e *Fedro* é possível ver a relação de aproximação e de afastamento entre memória e percepção; autonomia da memória em relação a percepção; conservação da percepção e recordação; perceber-se que a memória excede sempre um registro perceptivo, o traço que vem do sensível. No *Fedro* encontramos uma relação entre recordação, imaginação e percepção sensível.

de tudo aquilo que exija uma compreensão mais alargada ou o envolvimento com uma temporalidade mais longa – isso hoje é cansativo e enfadonho. Vive-se um tipo de fantasia onde se acredita ser possível situar o homem no agora e construir critérios imediatos, sem ter contato com referenciais e critérios advindos de outras gerações – *exnibilo*.

Koselleck (2006, p. 34) também percebeu que uma mudança já vinha ocorrendo, desde o iluminismo, que até meados do século XVIII era perfeitamente razoável contar-se com a futuridade do passado, havia uma expectativa de que o futuro se assemelharia de algum modo ao passado, precisamente, porque nada de muito inédito poderia em princípio ocorrer, ou seja, mesmo que o passado não servisse como modelo, antes ainda era possível tirar pequenas conclusões do passado para o futuro; algumas experiências luminosas podiam inspirar o presente. Entretanto, os tempos são outros, o passado está sob o véu dos destroços e o futuro é plena escuridão, tudo o que temos é o presente e o agora se impõe sobre nós como um fardo.

Essa questão repercute no campo educacional, porque esse não se reduz ao “como ensinar”, isso vai além de um problema pedagógico instrucional, e assume uma dimensão humana; a pergunta adequada deve ser sobre “o que ensinar hoje”, pois esta se conecta ao conteúdo e ao sentido público da educação. Se o passado não se faz acessível, se as gerações mais velhas não têm mais nada a dizer às novas, ou estas estão indiferentes àquelas, uma crise na tradição ressoa necessariamente na educação. Porque a influência mútua entre as gerações é condição do processo de formação dos homens, o intercâmbio intergeracional pode tomar várias formas, desde à impregnação cultural, por meio da convivência cotidiana entre gerações, à sistematicidade do ensino escolar, mas “ele sempre supõe a presença pessoal de um mediador autorizado, capaz de familiarizar os que são novos no mundo com as sutilezas, a opacidade, as ambiguidades inerentes ao caráter simbólico do universo humano” (CARVALHO, 2017, p. 64). Desse modo, considerar um universo cultural anterior ao do presente, reconhecer uma vinculação e um senso de pertencimento a ele, representa uma precondição para o florescimento do sujeito.

Entendemos com isso que o velho e o novo precisam estar abertos, disponíveis, em posição de acolhimento, para se colocarem em relação de aprendizagem contínua. Contudo, educar demanda uma obrigação: respeito ao passado e à temporalidade que atravessa os sujeitos envolvidos na relação ensino-aprendizagem,

A crise da autoridade na educação guarda a mais estreita relação com a crise da tradição, ou seja, com a crise de nossa atitude face ao âmbito passado. É sobremodo difícil para o educador arcar com esse aspecto da crise moderna, pois é de seu ofício servir como mediador entre o velho e o novo, de tal modo que sua própria profissão lhe exige um respeito extraordinário pelo passado [...]. (ARENDR, 2014, p. 244).

Se for próprio do ofício do professor relacionar o velho e o novo, disso resulta que uma crise na tradição envolva diretamente a educação, porque, o que vem ocorrendo, provoca e revela, entre outras coisas, uma lacuna sobre conteúdos, valores, sentimentos, que devem estar disponíveis ao educador na ocasião de suas práticas e ao ser interpelado pelos novos. Se for estabelecido um fosso entre o presente e

o passado, altera-se diretamente o sentido da formação humana, por isso, a insegurança e as dificuldades dos educadores de hoje quanto ao que ensinar, ultrapassa o universo dos problemas pedagógicos, pois

Se o fio da tradição se rompeu, se todas as nossas categorias de juízo e reflexão moral foram pulverizadas, o que nós enfrentamos é um problema de máxima importância, que desafia as possibilidades mesmas das transmissões pedagógicas: *e a pergunta sobre o que transmitir?* é o centro da inquietude arendtiana, o núcleo de sua preocupação filosófica com a educação, um núcleo que tem relação com a crise da modernidade [...]. (BACENA, 2009, p. 10, tradução nossa).

Se não sabemos o que transmitir e ensinar; se aquilo que foi transmitido só possui um sentido ao ser conectado ao paradigma econômico; se os que estão aprendendo é que definem a pauta do dia; se tivermos que educar sem poder escutar o passado e tendo como referencial apenas o presente, encontramos-nos diante de uma enxurrada de condicionamentos que, antes de serem pedagógicos, são políticos. Estamos assumindo, nesse estudo, que não é razoável, nem suficientemente possível educar no presente tendo como alicerce apenas as experiências mais imediatas – *o tempo do agora* (porque o agora é um tempo subordinado e condicionado que só existe no fluxo e na lacuna entre o passado e o futuro, o agora não se sustenta *per se*). Sair desse labirinto e ver como se pode pensar e pôr em prática a educação, apesar de uma tradição fragmentada e da certeza de que é impraticável se educar sem uma alusão às experiências reconhecidas e luminosas que cintilaram em alguns momentos de nossa história, é uma carga demasiado pesada que se impõe sobre os educadores de hoje.

2 Sinais do rompimento do fio da tradição na educação

No texto *A crise da educação*, 1958, Arendt percebeu que no contexto americano (dos EUA), havia muitas questões que acentuavam a crise nesse domínio, tornando-a um problema político de primeira ordem. Em sua compreensão, “em parte alguma os problemas educacionais de uma sociedade de massas se tornaram tão agudos, e, em nenhum outro lugar as teorias mais modernas no campo da pedagogia foram aceitas tão servil e indiscriminadamente” (ARENDRT, 2014, p. 228). Para além dos desafios de ter que responder a contento a uma sociedade de massas, e, ter que conviver com um forte sentimento de igualdade, em todas as esferas da vida, “o que disseminava uma ilusão de igualdade de oportunidade” (Idem, 2014), a educação americana estaria fortemente influenciada pelas derivações da pedagogia moderna e da *progressive education* - que queriam resguardar o princípio político da igualdade universal dentro da escola e fortalecer o fundamento pedagógico da não-diretividade -, visto que estas teriam chegado à América como um paradigma forte.

De forma bem objetiva, Arendt elenca e articula três pressupostos da *progressive education* assentados no campo educacional americano – todos eles conectados ao espírito igualitário, que se desejou implantar naquele mundo que vivia o *pathos* do novo⁵. O primeiro deles, afirmava que: “existe um mundo

⁵ Esse pacto está vinculado ao lema “uma nova ordem do mundo” e à chegada ininterrupta de estrangeiros na América – “o entusiasmo extraordinário pelo que é novo exibido em quase todos os aspectos da vida diária

da criança e uma sociedade formada entre crianças, autônoma e que se deve, na medida do possível, permitir que elas governem” (ARENDT, 2014, p. 230). No segundo pressuposto, que estava relacionado à questão do ensino, defendia-se que “sob a influência da psicologia moderna e dos princípios do pragmatismo, a pedagogia transformou-se em uma ciência de ensino em geral a ponto de se emancipar inteiramente da matéria efetiva a ser ensinada” (Ibidem, 2014, p.231). A terceira proposição se referia a uma teoria moderna da aprendizagem – o pragmatismo, que assume o pressuposto básico de que é possível conhecer e compreender aquilo que nós mesmos fazemos e *experenciamos*; e sua aplicação à educação é tão primária quanto óbvia: consiste em substituir, na medida do possível, o aprendizado pelo fazer (ARENDT, 2014, p. 232).

O que nos interessa aqui é o segundo pressuposto criticado por Arendt, que se relaciona e articula diretamente com a questão da tradição. A preocupação de Arendt é relativa ao educador, e com o que ele tem para ofertar aos novos; é sobre a formação docente e os conteúdos dos quais se deve dispor para realizar o trabalho educativo e efetivar a responsabilidade com o mundo que ela quer formular um juízo; por isso, sua análise recai sobre o novo modelo de formação docente, especialmente dos professores das séries iniciais que, em sua compreensão, teria sofrido ao longo do tempo, uma modificação radical, uma vez que esse professor não mais precisaria conhecer os meandros de uma matéria, ou aprofundar-se numa área de conhecimento em que pudesse adquirir autoridade e reconhecimento, bastaria a ele aprender a ensinar, e dominar um conjunto de métodos e técnicas didáticas para auxiliar aos novos a assumirem sua aprendizagem; adotando essa nova postura, caberia ao educador *ensinar a aprender*, não haveria um saber a ser transmitido, ele se furtaria de suas raízes e tradições e se tornaria um agente militante do não-diretívismo, e, por restringir-se a fazer apenas esse serviço, se nivelaria aos alunos, uma vez que sua fonte de autoridade, o conhecimento aprofundado do mundo e a responsabilidade por ele, teriam sido abrogados.

Uma escola liberada desta autoridade do professor deveria se dedicar somente a construir relações simétricas e desenvolver processos de socialização e novas formas de relação com o saber, logo, ela dispensaria a mediação do professor e da instituição como fontes legítimas de orientação e justificação de escolhas, regras e princípios, tornando obsoleta toda ideia de transmissão.

À luz do pensamento de Arendt, é problemático enfatizar o caráter metodológico da ação pedagógica sobrepujando os conteúdos, os valores, a cultura e a história, e, sua transmissão, tal ação assinalaria, na educação, o rompimento do fio da tradição e confirmaria um traço sombrio de crise; compreendemos que o “como ensinar” não pode debelar o “que ensinar” e “para que ensinar”. Isso porque, assim como a formação humana ocorre em ambientes informais e diferenciados, e por existir “várias maneiras de se acolher os novos, como pais, podemos acolhê-los no seio da família, como sacerdotes numa instituição religiosa, como amigo, num círculo fraternal” (CARVALHO, 2007, p. 20), ela se desenvolve igualmente em ambientes formais, como a escola, pela mão dos educadores, que carecem,

americana, e a concomitante confiança em uma perfectibilidade ilimitada; tudo isso, inspira um *pathos* do novo e gera um cuidado especial aos recém-chegados por nascimento, com vistas na política [...]” (ARENDT, 2014, p. 224).

para isso, de uma formação específica, de conteúdos específicos, porque possuem ampla responsabilidade pela educação de crianças e jovens. Sabemos que cada dia mais a educação é um processo sistemático que ocorre “pela instrução e pelo ensino e, consiste na assimilação de conhecimentos e experiências acumulados pelas gerações anteriores no decurso do desenvolvimento histórico” (LIBÂNEO, 2013, p. 23), e nisso reside a amplitude desse ofício, que não pode prescindir de um conteúdo efetivo a ser ensinado.

Ao assimilar passivamente as regras deste pressuposto moderno e pragmático trazido acima, que pensava o professor apenas como “um homem que pode simplesmente ensinar qualquer coisa, que sua formação é no ensino e não do domínio de qualquer assunto particular” (ARENDR, 2014, p. 231), se aceita que, no campo educacional, o jogo está perdido e há muito pouco a se fazer em termos de formação humana. O que resultou desse entendimento na América foi um aleijamento na formação docente:

Nas últimas décadas *houve* um negligenciamento extremamente grave da formação dos professores em suas próprias matérias particularmente nos colégios públicos, e como o professor não precisa conhecer sua própria matéria, não raro acontece de encontrar-se apenas um passo a frente de sua classe em conhecimento [...]. (ARENDR, 2014, p.231).

Com esse novo juízo acerca da tarefa do professor e sobre sua respectiva formação, a educação que já evidenciava uma crise, aprofundou seus equívocos:

Não apenas os estudantes são efetivamente abandonados a seus próprios recursos – *quando se defende um mundo de crianças* – mas também que a fonte mais legítima de autoridade do professor, como a pessoa que, seja dada a isso a forma que se queira, sabe mais e pode fazer mais que nós mesmos, não é mais eficaz [...].(ARENDR, 2014, p.231, grifo nosso).

Entendemos que, nesse aspecto, a crítica de Arendt pode ser estendida para outras partes do mundo, inclusive para nossa realidade brasileira, ela mesma nos asseverou que não podemos cair na tentação de supor estarmos tratando apenas de problemas confinados a algumas fronteiras nacionais, visto que, se há alguma regra geral em nosso tempo, essa é a possibilidade de alguns problemas poderem se repetir em diferentes partes do mundo. A formação docente também nos aflige no Brasil. José Sérgio Carvalho confirma a preocupação de Arendt quanto a essa proposição sobre a formação e a prática docente,

É como se os professores também dissessem aos seus alunos: faltam-nos os critérios para examinar a extensão dos problemas educacionais porque eles se tornaram agudos demais. Perdemos as referências, os pontos de apoio nos quais acreditávamos poder recorrer na busca de respostas “no que concerne aos procedimentos, às escolhas e, sobretudo, ao significado público que atribuímos ao processo educacional (o que ensinar? como? em nome de que educar? (CARVALHO, 2013, p. 5).

O significado público *do que ensinar e em nome do que fazê-lo* implica em referências e sentidos, para agir e dá significado à sua tarefa, a prática do professor ultrapassa em muito uma orientação quanto ao

como aprender, ou ao *aprender fazendo*. Ao ensinar ele demonstra se respeito, sua consideração e todos os esforços de acolhimento a seus alunos por meio do ensino, da iniciação deliberada e sistemática nas linguagens, dos procedimentos e valores que caracterizam, tanto sua área de conhecimento quanto a cultura e os valores da instituição que ele representa – a escola (CARVALHO, 2007, p. 20); o professor também apresenta e entrega aos novos um mundo de objetos produzidos e compartilhados por aqueles que os antecederam, atestando o movimento de sucessão no qual estamos imbricados (FRANCISCO, 2007, p. 33), pois, ao escolher apenas o presente como paradigma, o professor tem muito pouco nas mãos, o que empobrece, sobremodo, o ato educativo.

Como a ação do professor não se restringe a ensinar *Joãozinho a ler*, e, o professor domina uma arte que procura “eivar os homens à sua altura, ou melhor, elevá-los mais alto do que eles mesmos, ao que existe em cada um deles que é mais alto do eles mesmo” (LARROSA, 2006, p. 11), e, a partir disso ele “puxa e eleva aqueles com os quais se envolve, fazendo com que cada um se volte para si mesmo e vá além de si mesmo, que cada um chegue a ser aquilo que é” (Idem, 2006, p.11) – seu processo de formação não pode se limitar aos aspectos didáticos. Toda formação docente deve ser extensa e profunda. Sobre isso, há muito tempo vem se falando na conjunção necessária entre a competência técnica e o compromisso político do educador e de como essa competência pode ser ampliada e como esse compromisso pode ser efetivo na prática docente, repercutindo dentro da escola,

A educação que é feita pela instituição escolar, na qual se encontra o professor, reveste-se de características distintas da que se realiza em outras instituições: ali, ela se dá de modo organizado e sistemático. Ali organiza-se o currículo: definem-se os objetivos a serem alcançados, os conteúdos a serem socializados, os métodos, o processo de avaliação. *Ali se estrutura um projeto de formação dos indivíduos. E para ali desenvolver seu trabalho, formam-se os professores. Em qualquer instituição educacional, o professor é aquele que tem como tarefa partilhar, séria e rigorosamente, o conhecimento e os valores, formando seres humanos e formando-se humano junto com eles[...].* (RIOS, 2009, p. 15, grifo nosso).

A tarefa de partilhar conhecimentos e valores, defendida aqui pela educadora brasileira Teresinha Rios, conta, inevitavelmente, com um processo educacional que se desenvolve dentro ou relacionado aos fios de uma tradição e, coaduna-se ao que Arendt apontou como dupla responsabilidade do educador, que pode ser sintetizada em *responsabilidade com o mundo comum*, mas, essa tarefa só pode se efetivar na prática se houver uma formação docente que conjugue múltiplas dimensões:

Na configuração da prática pedagógica, é possível explicitar as dimensões da competência dos professores – técnica, estética, política e ética. E tornam-se mais claras as exigências para um trabalho docente de boa qualidade: além de um domínio do conhecimento de uma determinada área e de estratégias para socializá-lo, um conhecimento de si mesmo e dos alunos, da sociedade de que fazem parte, das características dos processos de ensinar e aprender, da responsabilidade e do compromisso necessário com a construção da cidadania e do bem comum [...][...]ter um domínio rigoroso e seguro do saber referente à área de conhecimento de sua formação é algo que diz respeito a apenas uma das dimensões do trabalho docente – a dimensão técnica. Se não se consideram as outras dimensões – estética, política e ética – não se pode fazer referência a um trabalho competente do professor [...]. (RIOS, 2009, p. 17).

Assim, fica explicitada a necessidade do professor *ter um domínio rigoroso e seguro do saber referente à área de conhecimento em que atua*, e não somente dar ênfase às estratégias metodológicas para socializá-lo – que é nossa questão aqui. Estamos defendendo que “o professor é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia” (TARDIF, 2002, p. 39). Por isso, é preciso munir os educadores das variadas ferramentas que lhes possibilitem lidar com o conhecimento já produzido e se produzindo, incluindo as vicissitudes que o mundo atual apresenta.

Um dos problemas que perpassa essa questão que se relaciona ao rompimento do fio da tradição e indica uma crise nesse domínio, diz respeito a como o educador de hoje pode articular o tempo, compatibilizando *o educar* e uma cultura do instante, porque tudo que entrelaça o ato educativo a uma temporalidade mais larga e o retira de situações imediatistas e emergenciais, confronta os modelos atuais, que se vinculam a um culto do presente ou, conforme nomeou Guillot (2008, p. 141), “aos consumidores de instantes”, aqueles que querem respostas prontas, rápidas e curtas, adquiridas através de um *click* no *Google*. A história tem nos apresentado diferentes modos de nos relacionarmos com o tempo, se antigamente o passado era a referência e, julgava-se que de alguma maneira as experiências antigas ainda serviriam de inspiração em momentos difíceis, e, se num passado mais próximo de nós, após o iluminismo, a referência passou a ser o futuro, “o futuro dava sentido ao presente” (GUILLOT, 2008, p. 144), hoje vivemos a era do “presenteísmo” (HARTOG, 2003, p. 272), onde o que há é um fascínio pelo tempo real.

Essa reverência que se faz ao presente vem sendo destacada e aprimorada nas práticas educativas, tornando todo ato de transmitir anacrônico e, assim sendo, em se estabelecendo essa fugacidade, a educação corre perigo. Ou seja, a elevação do presente a um lugar supremo, superior ao passado e ao futuro, isola-o ao ponto de impedir que uma temporalidade se desenvolva, quebra-se todo movimento de sucessão, e somente o instante imediato prevalece, não há transmissão porque o agora se perfaz sozinho, parece haver grandezas secretas no presente que o tem feito se bastar, e esta “imediatidade” pode invalidar o jogo temporal, característico da atividade educacional. Vemos passado e presente envolvidos numa trama de permanente disputa e, se hoje, somente essa relação conflituosa é possível, torna tudo mais difícil para o educador, visto que ele não saberá ao certo que critérios podem ser usados para fazer escolhas dessa monta; não há como decidir (numa lógica disjuntiva) entre um ou outro, não é tarefa simples discernir sobre “tempo bom” e “tempo ruim” e optar sobre o que extrair deles para ofertar aos novos. Gerard Guillot (2008), ao se perguntar como fica a educação em meio a essa contenda, chegou à conclusão de que os educadores de hoje exercem uma tarefa ingrata,

Apostar em temporalidades longas (por exemplo, as das aprendizagens) em uma cultura, um culto mesmo do imediatismo: uma das raízes do problema motivação está neste ponto. Tempo longo, esforço e frustração são pouco promissores! Uma facilidade e um risco, seria ter a impossível ambição de levar a crer que se tornar alguém, instruindo-se, é um produto instantâneo. Sim, o papel dos adultos que educam é ingrato: e ainda mais ingrato numa sociedade adolescência [...]. (GUILLOT, 2008, p. 144).

Uma sociedade que faz emergir o paradigma *adolescêntrico*, conforme foi nos apresentado acima, *uma sociedade dos novos e da juventude*, como reconheceu Hobsbawm, *um mundo de crianças*, como nos alertou Arendt, vive a sofreguidão do presente, o que confronta e desafia a educação, que para assumir sua tarefa e exercer suas finalidades demanda quase sempre de temporalidades mais alongadas. O professor, em suas múltiplas atividades, quase sempre propõe um desvio de rota quanto ao tempo, pois o movimento de sua ação junto aos novos articula um presente próximo e um passado longínquo; ele parte da vivência imediata, mas não pode continuar preso a ela, pois, se o fizer, permanecerá no mesmo lugar, o que corresponderia a não fazer nada pelos novos, *a lavar as mãos para eles*, a não apresentar um mundo pré-existente a eles. Do presente, o professor segue para todos os tempos e lugares em busca de conteúdo e de sentido para aquilo que ensina, isso é próprio do seu exercício, e ele o faz acionando as tradições para não regressar de mãos vazias, contudo, essa tem sido uma tarefa árdua.

Se tomarmos a metáfora HE de Kafka – aludida por Arendt em alguns textos (*A vida do espírito, Entre o passado e o futuro*, e citada também nas *Cartas a Heidegger*), em que HE é o homem, e representa o agora que quebra o tempo e se insere na lacuna entre o passado e o futuro, estabelecendo com eles uma luta constante – verificaremos a força e a fragilidade do presente, mas, e, sobretudo, sua efemeridade e fugacidade. Na interpretação que Arendt faz dessa metáfora, embora HE seja ativo no mundo, trava uma batalha perene com seus antagonistas (passado e futuro); ao receber forças desses aliados, no mundo moderno, HE não está bem equipado, nem preparado o suficiente para a atividade do pensar, porque HE está sozinho e não conta com uma tradição que o afiance, e “sem uma tradição que selecione e nomeie, que transmita e preserve, que indique onde se encontram os tesouros e qual seu valor - parece não haver nenhuma continuidade consciente no tempo (ARENDRT, 2014, p. 31), assim, nessa condição, HE terá que enfrentar o presente de mãos vazias.

Um dos problemas que resulta disso é que HE não se constitui sozinho, sua presença se perfaz pelo corte que rasga no tempo, mas sua existência brota necessariamente numa relação de temporalidade. Sem isso, não há nem passado, nem futuro, nem presente, pois o que ocorre é, tão-somente, “a sempiterna mudança do mundo e do ciclo biológico das criaturas que nele vivem” (ARENDRT, 2014, p.37) num semiautomático movimento, recursivo, circular e impotente, que não gera ação.

Partindo do que já fora levantado até aqui, podemos voltar a nossa questão inicial e assentir que é difícil, talvez impossível educar sem uma referência ao passado e, na contramão de algumas doutrinas e correntes em vigência, estamos anuindo que a educação só é possível numa relação de temporalidade que alcance o passado; que para o ato formativo acontecer é necessário uma conexão como o que já fora pensado, vivenciado e produzido por outras gerações (ainda que seja para ser refutado), e esse movimento no tempo aponta o pêndulo também e, necessariamente, rumo ao futuro. A educação, ao inserir os novos no mundo e apresentá-lo a eles, adentra um jogo temporal, porque “o aparecimento das gerações no mundo, ao lado de ser temporário, se dá em sucessão. Cada uma, por sua vez, traz ao mundo um conjunto de homens inteiramente diverso daquele da outra, dotados de perspectivas e preocupações completamente próprias” (FRANCISCO, 2007, p. 33). Essa sucessão de gerações tem no mundo seu lugar comum, seu ponto de encontro; o mundo é o cenário do seu aparecimento, o lugar da ação e do discurso; e, por ser

assim, reciprocamente essas gerações se educam, “por virem a um lugar onde outras já estiveram e outras ainda estarão, se levam mutuamente em conta” (Idem, 2007, p.33).

Entretanto, diante da perda da tradição, é um desafio para o educador realizar o exercício de mediação entre gerações, uma vez que essa atividade exige dele uma compreensão da dinâmica temporal e um transitar seguro do presente para o passado, com vistas ao futuro do mundo, o que nem sempre é possível,

[...]há uma falta de compromisso com o mundo daqueles que frequentemente reforçamos a tendência de orientar a ação educativa pelo tempo da criança – um presente que, no entanto, sem a dimensão do passado corre o risco de perder seu sentido e que visa preponderantemente ao bem-estar momentâneo e individual [...]. (ALMEIDA, 2011, p. 44).

Essa falta de compromisso do adulto, que denega sua responsabilidade com os mais novos, é, para Arendt, uma forma de rejeição não apenas para com a criança, mas pelo mundo e por tudo que poderíamos viver em comum, “o homem moderno não poderia encontrar nenhuma expressão mais clara de sua insatisfação com o mundo, para seu desgosto com o estado de coisas que vivencia, que sua recusa a assumir, em relação às crianças, a responsabilidade” (ARENDT, 2014, p. 241).

De tudo isso, observamos que não existe um *quê fazer* em Arendt, sua compreensão não é normativa nem doutrinária; o que há é um *parar para pensar* ininterrupto, mas um pensar que não normatiza ou prescreve, nem define a ação; nessa teoria o pensamento é uma atividade potente, invisível e forte como o vento, o qual tem o poder de tirar tudo do lugar, mas que não detém com ele um conteúdo para ser sugestão ou sugerido, todavia, o mundo já tem provas de que a ausência de pensamento pode ocasionar grandes malefícios para a humanidade, porque o pensamento qualifica nossos juízos e nos mantém de pés firmes para enfrentar os problemas do mundo.

Assim, todo o trabalho de compreensão que Arendt realiza é uma convocação para parar, pensar, julgar, agir; é provocação para se realizar um bom julgamento ante as vicissitudes do nosso tempo. *O dilema de educar sem a força de uma tradição, com a dificuldade de acesso ao passado e, com a emergência de um paradigma juvenil, é hoje uma dificuldade que exige juízo reflexivo permanente.* Logo, podemos dizer que há no campo educacional uma demanda constante para o pensamento, não como uma atividade de sobrevoo, que contempla e dita normas para a realidade aparente, de um ponto distante e desenraizado do mundo, mas, como uma ação engajada que vise compreender nossas experiências atuais de modo novo e profundo para agir e interferir nelas.

REFERÊNCIAS

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

ARENDT, HANNAH. **Entre o passado e o futuro**. Tradução de Mauro W. Barbosa. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

_____. A crise na educação. *In: Entre o passado e o futuro*. Tradução de Mauro W. Barbosa. 5.ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

_____. **As origens do totalitarismo**. Tradução de Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

BACENA, Fernando. **Una pedagogía del mundo**. Aproximación a la filosofía de la educación de Hannah Arendt. Universidad Complutense de Madrid, 2009.

CARVALHO, José Sérgio F. **Reflexões sobre educação, formação e esfera pública**. Porto Alegre: Penso, 2013.

_____. A crise na educação como crise da modernidade. **Revista Educação**, São Paulo, n. 4, p. 16- 25, 2007. Especial Hannah Arendt pensa a educação.

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

CHALOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Tradução de Bruno Magne, Porto Alegre: Arte Médicas Sul, 2000.

Eliade, Mircea. *Mythologie de la mémoire e de l'oubli*. *In: Aspects du mythe*, Gallimard, 1963. Coleção Folio.

FRANCISCO, Maria de Fátima S. “Preservar e renovar o mundo”. **Revista Educação Especial: Biblioteca do Professor**, São Paulo: Segmento, n.4, p. 26-35, 2007.

GUILLOT, Gérard. **O resgate da autoridade**. Tradução de Patrícia Ramos Reuillard. Porto Alegre: Artmed, 2008.

HARTOG, François. **Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

HOBBSAWM, Eric J. **1917- Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991**. Tradução de Marcos Santarrita. Revisão técnica Maria Célia Paoli. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. Lisboa: Edições 70, 2017.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro Passado: Contribuição à semântica dos tempos históricos**. Tradução de Wilma Patrícia Maas, Carlos Almeida Pereira. Revisão César Benjamin. Rio de Janeiro: Contraponto-Ed. PUC-Rio, 2006.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. 4.ed. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LIBÂNEO, José C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MEIRELES, Cecília. **Cânticos**. São Paulo: Global editora, 1982.

PLATÃO. **Fedro**. Editora Martin Claret, São Paulo, 2003.

_____. **O Sofista**. Editora Golden Books, São Paulo, 2005.

_____. **Teeteto**. Editora Martin Claret, São Paulo, 2003.

PORCEL, Beatriz; MARTÍN, Lucas. **Vocabulário Arendt**. Rosário: Homo Sapiens Ediciones, 2016.

RIOS, Teresinha A. Ética na docência universitária: a caminho de uma universidade pedagógica? **Cadernos de Pedagogia Universitária 9/USP**, São Paulo, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.