
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**AUTORIDADE E EDUCAÇÃO NO PENSAMENTO DE HANNAH ARENDT: OBRAS E
PRODUÇÕES ACADÊMICAS NO PERÍODO DE 2000 A 2025.**

CRISTIANE RIBEIRO JUSTINO MOURA

**Rio Claro – SP
2026**

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**AUTORIDADE E EDUCAÇÃO NO PENSAMENTO DE HANNAH ARENDT:
OBRAS E PRODUÇÕES ACADÊMICAS NO PERÍODO DE 2000 A 2025.**

CRISTIANE RIBEIRO JUSTINO MOURA

Dissertação apresentada ao Instituto de Biotecnologia do Câmpus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. João Pedro Pezzato.

**Rio Claro – SP
2026**

M929a

Moura, Cristiane Ribeiro Justino

Autoridade e educação no pensamento de Hannah Arendt: : obras e produções acadêmicas no período de 2000 a 2025. / Cristiane Ribeiro Justino Moura. -- Rio Claro, 2026

137 p. : tabs.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Biociências, Rio Claro

Orientador: João Pedro Pezzato

1. Estado da Arte. 2. Hannah Arendt. 3. Educação. 4. Autoridade. 5. História e Tradição. I. Título.

Impacto potencial desta pesquisa

Trata-se de uma investigação relevante para a compreensão das tensões pedagógicas e políticas que permeiam a educação contemporânea e que possui abrangência nacional. Partindo do pensamento de Hannah Arendt, o estudo compreende a autoridade como um conceito distinto de autoritarismo e submissão, fundamentado na responsabilidade do educador pelo mundo e pela inserção das novas gerações em uma realidade comum. Ao articular os conceitos de tradição, responsabilidade e natalidade, a pesquisa recupera um dos aspectos centrais do pensamento arendtiano, compreendendo a educação como mediação entre a permanência e a renovação do mundo.

Potential Impact of This Research

This research is relevant to understanding the pedagogical and political tensions that permeate contemporary education and has nationwide relevance. Drawing on Hannah Arendt's thought, the study understands authority as a concept distinct from authoritarianism and submission, grounded in the educator's responsibility for the world and for introducing new generations into a shared common world. By articulating the concepts of tradition, responsibility, and natality, the research revisits one of the central aspects of Arendt's philosophy, understanding education as a mediation between the continuity and the renewal of the world.

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: AUTORIDADE E EDUCAÇÃO NO PENSAMENTO DE HANNAH ARENDT: OBRAS E PRODUÇÕES ACADÊMICAS NO PERÍODO DE 2000 A 2025

AUTORA: CRISTIANE RIBEIRO JUSTINO MOURA

ORIENTADOR: JOAO PEDRO PEZZATO

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em Educação, pela Comissão Examinadora:

Documento assinado digitalmente
 **JOAO PEDRO PEZZATO**
Data: 01/06/2026 15:09:48-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. JOAO PEDRO PEZZATO (Participação Virtual)
Departamento de Educação / UNESP / Câmpus de Rio Claro - IB

Documento assinado digitalmente
 **JENERTON ARLAN SCHUTZ**
Data: 02/06/2026 09:37:36-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. JENERTON ARLAN SCHÜTZ (Participação Virtual)
UCB / Universidade Católica de Brasília - DF

Documento assinado digitalmente
 **FABIO CAIRES CORREIA**
Data: 02/06/2026 09:34:20-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. FABIO CAIRES CORREIA (Participação Virtual)
Departamento de Educação / UNESP / Câmpus de Rio Claro - IB

Rio Claro, 26 de maio de 2026.

Dedico esta pesquisa aos meus pais, Silêde e Izael, à minha saudosa avó Albertina que sempre me protegeu e amou, aos meus filhos, Julia e Miguel e aos meus alunos que provocaram as presentes reflexões.

AGRADECIMENTOS

A Deus por ter me ajudado a lutar pela realização do sonho de estar em um programa de Mestrado. Ao meu orientador, sempre paciente professor João Pedro Pezzato, por confiar em mim. Ao meu esposo, Daniel Batista Moura, por ter sonhado junto comigo, por toda ajuda e por ouvir atentamente minhas divagações sobre a escrita.

Agradeço também aos companheiros de trabalho Sueli Coppi e Gláucio A. da Silva por toda colaboração.

“Imortalidade é o que a natureza possui sem esforço e sem a assistência de ninguém, e imortalidade é, pois, o que os mortais precisam tentar alcançar se desejam sobreviver às coisas que os circundam e em cuja companhia foram admitidos por curto tempo”.

Hannah Arendt

RESUMO

A presente dissertação analisa uma questão de grande relevância no cotidiano escolar: a autoridade, especificamente a do professor, sob a perspectiva filosófica de Hannah Arendt. O objetivo principal é delimitar os fundamentos do conceito de autoridade no campo educacional, articulando o pensamento da filósofa alemã à produção acadêmica brasileira contemporânea. Para tanto, procedeu-se a uma pesquisa “Estado da Arte” na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), compreendendo o período de 2000 a 2025. A seleção do *corpus* fundamentou-se nos descritores 'Hannah Arendt' e 'educação', visando mapear tendências, interpretações e lacunas teóricas nas produções que mobilizam o referencial arendtiano. A análise teórica estrutura-se em quatro eixos fundamentais: I) Exame da tradição e da história como substratos indispensáveis à compreensão dos conceitos da autora; II) Reflexão sobre a tríade educação, autoridade e ação política, situando-as no âmbito da filosofia da educação; III) Estabelecimento de correlações teóricas entre a autoridade em Arendt e as abordagens identificadas na literatura, evidenciando tensões e contribuições para o cenário educacional atual; IV) Discussão sobre a crise da autoridade, compreendida não como um fenômeno estritamente pedagógico, mas como reflexo do enfraquecimento da tradição e da ruptura na responsabilidade do mundo adulto perante os 'recém-chegados'. Com base nos referenciais estudados, torna-se possível apontar que, embora a educação e a política constituam esferas distintas — dado que a criança ainda não possui condições de assumir a responsabilidade política pelo mundo —, ambas mantêm uma relação de mútua dependência. Conclui-se que a preservação da autoridade educacional é condição fundamental para a renovação do tecido social, revelando a complexidade de se educar para a ação na esfera política na contemporaneidade.

Palavras-chave: educação; autoridade; Hannah Arendt.

ABSTRACT

This dissertation examines an issue of great relevance in everyday school life: authority, specifically the teacher's authority, from the philosophical perspective of Hannah Arendt. Its main objective is to identify the foundations of the concept of authority in the field of education by articulating the German philosopher's thought with contemporary Brazilian academic production. To this end, a **State-of-the-Art** literature review was conducted using the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD), covering the period from 2000 to 2025. The corpus was selected based on the descriptors "*Hannah Arendt*" and "*education*" in order to map trends, interpretations, and theoretical gaps in studies drawing upon Arendt's theoretical framework. The theoretical analysis is organized around four fundamental axes: (I) an examination of tradition and history as indispensable foundations for understanding Arendt's concepts; (II) a reflection on the relationship between education, authority, and political action within the field of philosophy of education; (III) the establishment of theoretical correlations between Arendt's conception of authority and the approaches identified in the literature, highlighting tensions and contributions to the contemporary educational context; and (IV) a discussion of the crisis of authority, understood not as a strictly pedagogical phenomenon but as a reflection of the weakening of tradition and the rupture of the adult world's responsibility toward the "newcomers." Based on the theoretical framework examined, it is possible to conclude that although education and politics constitute distinct spheres—since children are not yet capable of assuming political responsibility for the world—they remain mutually dependent. The study concludes that preserving educational authority is a fundamental condition for the renewal of the social fabric, revealing the complexity of educating individuals for action in the political sphere in contemporary society.

Keywords: education; authority; Hannah Arendt.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de pesquisas por região.....	23
--	----

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Natalidade, pontes de intersecção entre Política e Educação.....	115
--	-----

LISTA DE SIGLAS

BDTD-Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

DTs-Dissertações e Teses

EA -Estado da Arte

EC-Estado do Conhecimento

EDH-Educação em Direitos Humanos

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FNDEF-Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

LDBEN-Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PNE-Plano Nacional da Educação (PNE)

FURB-Fundação Universidade Regional de Blumenau

PUC-MG-Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

PUC-GO-Pontifícia Universidade Católica de Goiás

PUC-RS-Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

PUC-SP-Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

PUC-RJ-Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

PUC-PR-Pontifícia Universidade Católica do Paraná

UCB-Universidade Católica de Brasília

UFC-Universidade Federal do Ceará

UFCG-Universidade Federal de Campina Grande

UFG-Universidade Federal de Goiás

UFAM-Universidade Federal do Amazonas

UFBA-Universidade Federal da Bahia

UFES-Universidade Federal do Espírito Santo

UFJF-Universidade Federal de Juiz de Fora

UFMA-Universidade Federal do Maranhão

UFMG-Universidade Federal de Minas Gerais

UFOP-Universidade Federal de Ouro Preto

UFPE-Universidade Federal de Pernambuco

UFRGS -Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFRJ-Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFRN-Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UFSC-Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar-Universidade Federal de São Carlos
UFSM-Universidade Federal de Santa Maria
UFU-Universidade Federal de Uberlândia
UPM-Universidade Presbiteriana Mackenzie
UPF-Universidade de Passo Fundo
UFVJM-Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
UnB-Universidade de Brasília
UCS-Universidade de Caxias do Sul
UEL-Universidade Estadual de Londrina
UNESP-Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"
UNEB-Universidade do Estado da Bahia
UFN-Universidade Franciscana
UNIJUÍ-Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
UNINOVE-Universidade Nove de Julho
UNISINOS-Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UNIOLOGOS-Logos University International
UNICAMP-Universidade Estadual de Campinas
USP-Universidade de São Paulo

Sumário

1 INTRODUÇÃO	14
2 METODOLOGIA	17
2.1 Estado da Arte	17
2.2 Tomada de Posição	21
2.3 O <i>corpus</i>	22
2.4 Análise de Conteúdo	25
3 O ESTADO DA ARTE	27
3.1 Levantamento	27
3.2 Natalidade e Formação Humana	29
3.3 Crise na Educação e Modernidade	30
3.4 Educação, Política e Cidadania	34
3.5 Educação, Autoridade, Responsabilidade e Tradição	41
3.5.1 <i>Autoridade e Tradição</i>	42
3.6 Educação e Violência	44
3.7 Educação e <i>Amor Mundi</i>	46
3.8 Educação, Barbárie e Totalitarismo	48
3.9 Educação e Finalidades Sociais	49
4 SOBRE OS CONCEITOS DE TRADIÇÃO E HISTÓRIA EM HANNAH ARENDT	54
4.1 Tradição	57
4.2 História	64
5 AUTORIDADE E EDUCAÇÃO	77
5.1 Conceito de Autoridade	77
5.2 Educação e Autoridade em Hannah Arendt	87
5.4 Educação e Política	102
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
REFERÊNCIAS	116
APÊNDICE	129

1 INTRODUÇÃO

Os problemas e indagações do presente trabalho foram causas e consequências, dialeticamente falando, de muitas reflexões, frustrações, recomeços, ressentimentos, trocas de ideias entre os colegas professores; é um projeto que traz o discurso marcado pelo vivido, pela prática. Análises e experiências na sala de aula.

De tantas reflexões uma em especial merece atenção: o paradoxo da concepção da autoridade, como bem nos apresenta Carvalho (2015), ao mesmo tempo que existe uma rejeição às relações escolares fundamentadas na ideia de autoridade (muitas vezes identificada erroneamente com imposição violenta) existe uma busca pela autoridade perdida.

Dessa forma, as questões que orientam o presente trabalho mostram-se altamente relevantes para o cotidiano escolar: como o conceito de autoridade tem sido apropriado e tensionado nas produções acadêmicas brasileiras do campo da educação que mobilizam o referencial teórico de Hannah Arendt? Além disso, a partir desse arcabouço teórico, que definição de autoridade pode ser formulada diante dos desafios contemporâneos da educação?

As relações travadas no interior da escola não têm a mesma configuração de outrora, caracterizada pela obediência e muitas vezes pelo medo.

As questões motivadoras para pesquisar sobre autoridade de modo algum se relacionam com o desejo de obediência passiva, ou ausência de questionamento por parte das crianças e adolescentes, é um problema originalmente filosófico porque inquire sobre o sentido de ser professor (a).

O saudosismo nesse sentido é indefensável, o que apontamos, no entanto é que entre os familiares já existia um modelo de autoridade similar ao seguido na escola. Muitos de nós professores ouvimos pais dizendo nas reuniões que a escola é o segundo lar e que o respeito devido aos pais é o mesmo que se deve aos professores.

A esse respeito cabe considerar que a partir de Hannah Arendt a autoridade também nesse ambiente pré-político tem no mínimo passado por redefinições:

O sintoma mais significativo da crise, a indicar sua profundidade e seriedade, é que ela se espalhou em áreas pré-políticas tais como a criação dos filhos e a educação, onde a autoridade no sentido mais lato sempre fora aceita como uma necessidade natural, requerida obviamente tanto por uma questão da natureza, o desamparo da criança, como por necessidade política, a

continuidade de uma civilização estabelecida que somente pode ser garantida se os que são recém-chegados por nascimento forem guiados através de um mundo pré-estabelecido no qual nasceram como estrangeiros (Arendt, 2022a, p. 156).

O primeiro contato com essa pensadora ocorreu na graduação de História, aproximadamente vinte anos atrás. E já naquela época chamou a atenção a agudeza do pensamento dessa teórica da política.

A necessidade de pensarmos sobre a autoridade nasce justamente da ausência de algum referencial que a ela corresponda legitimamente. A crise de autoridade se traduz de forma lapidar na ideia de transformação e não de decadência. A ancoragem foi debelada, são tempos de forja e de novas legitimidades, a educação a despeito das transformações do nosso tempo tem em sua definição elementos que não devem ser descartados.

Assim, se por um lado a noção de autoridade não é a mesma de outrora, por outro, a autoridade é parte intrínseca e indispensável do processo de aprendizagem, bem como é uma questão que quando não bem definida traz ao professor um sentimento de inadequação por não corresponder a um perfil idealizado. Compreender a definição de autoridade na educação à luz dos conceitos de Hannah Arendt e suas contextualizações na produção acadêmica é o objetivo geral da presente dissertação.

Percebemos que se trata de uma questão que sofre pressão e influência de conceitos e valores que transcendem os muros escolares e que é perpassada por questões da esfera política, cultural, social e econômica, onde muitas vezes a autoridade é identificada com coerção, nesse sentido é urgente a especificação e clareza da concepção de autoridade pertinente à educação.

Tem incomodado o discurso de que o professor que não se impõe por medidas coercitivas é o professor “bonzinho”, existindo obviamente uma identificação errônea entre diálogo e fraqueza e por conseguinte entre obediência e força, e é justamente em busca de tais distinções que nos propusemos à realização do presente estudo.

Objetivamos compreender uma definição de autoridade que não seja a das aparências, da confusão e simplificação dos conceitos, situação típica desses novos tempos de incertezas, no qual as verdades se tornaram maleáveis, tempos nos quais os referenciais são transitórios, uma vez que não parece plausível atribuir a autoridade a características pessoais apenas.

Para tanto além da análise das obras *Entre o Passado e o Futuro* e *Condição*

Humana de Hannah Arendt, também nos debruçamos sobre dissertações e teses disponíveis na Base de Dados de Teses e Dissertações (BDTD) no período de 2000 a 2025, selecionadas a partir dos descritores “*Hannah Arendt*” e “*educação*”.

A análise do conjunto de pesquisas acadêmicas teve como objetivos identificar as principais vertentes e categorias temáticas que emergem da literatura acadêmica ao discutir a crise de autoridade pedagógica na contemporaneidade.

Cabe-nos pensar: na esteira do progresso e do fazer histórico, não preso mais aos grandes feitos do passado, mas no sentido de processo no qual todas as coisas podem se tornar em quaisquer outras, toda a herança do passado deve realmente ser descartada? E justamente por identificarmos na produção de Hannah Arendt a relevância do passado, nos propusemos a discorrer sobre a importância da história e da tradição como pano de fundo da elaboração dos conceitos arendtianos no segundo capítulo.

Em busca de segurança e ancoragem para a autoridade da educação que deixamos a condição específica de professora da educação básica e nos aventuramos na ação da pesquisa. Sim, é na perspectiva da ação, enquanto condição humana traduzida pelo estar entre outros seres humanos, na condição de iguais, valendo do discurso e do pensamento que o fruto desse estudo busca sua inserção.

2 METODOLOGIA

A pesquisa é de natureza predominantemente qualitativa, fundamentada em revisão bibliográfica sistematizada e pesquisa de tipo Estado da Arte, de acordo com Ferreira (1999, 2021) e abrange teses e dissertações do catálogo da BDTD no período de 2000 a 2025.

O Estado da Arte tem por finalidade apresentar um panorama atualizado dos debates educacionais realizados a partir do arcabouço teórico de Hannah Arendt. Na sequência desenvolvemos discussões teóricas perpassadas por análises que avaliamos como indispensáveis para compreensão da Crise na Educação que corresponde à crise de autoridade do professor.

A presente pesquisa justifica-se pela necessidade de contribuir com um registro, de forma pormenorizada, da produção acadêmica brasileira acerca das relações entre o pensamento de Hannah Arendt e a educação. Embora as reflexões arendtianas sejam amplamente mobilizadas em pesquisas educacionais, observa-se a dispersão temática dessa produção, dificultando a identificação das principais categorias analíticas, tendências investigativas, lacunas e perspectivas que vêm orientando o campo.

Dada a centralidade da questão sobre autoridade no pensamento de Hannah Arendt consideramos pertinente adensar essa discussão, aliando ao Estado da Arte uma investigação complementar e não fragmentada do conceito de autoridade e educação.

No tocante à sua natureza de revisão bibliográfica, devido à sua densidade teórica, buscamos garantir maior fluidez à escrita por meio do diálogo com interlocutores como Correia (2007,2022), Duarte (2000), Lafer (2018,2022), e Almeida (2011), entre outros.

2.1 Estado da Arte

Ferreira (2002) situa o início dos estudos tipo Estado da Arte (EA) no Brasil na década de 80 e indica que a organicidade da leitura do conjunto de trabalhos pressupõe uma visão de ciência calcada no diálogo existente entre diferentes percepções de um mesmo tema.

A autora diferencia EA de *mapeamento da pesquisa* (mapeamento descritivo, não focado na análise dos resultados, de *pesquisa bibliográfica* (possibilidade de novas problemáticas frente ao já produzido), de *marco teórico* (compreensão a partir

de conceitos e categorias). Também sintetiza essas metodologias como de caráter descritivo de uma temática, no entanto o EA destaca-se pelo dinamismo implícito em sua concepção teórico-metodológica, é como se fosse possível ter um instantâneo da produção, mas alertando sempre para o fato de que a cada nova produção inserida novos cruzamentos de dados podem ser inferidos:

Assim, a expressão “estado” aponta para modo de (ser ou) estar, para uma situação, ou ainda, para uma disposição que pode ser registrada, descrita, enumerada e que é definida pelas suas próprias condições de produção ou caracterizada pelas formas, modos, propriedades, qualidades em que esse estado se apresenta “paralisado” em um determinado momento e constituído por um determinado “recorte” (Ferreira, 2002, p. 13).

No Brasil, o processo de pesquisa denominado EA como nos afirma Romanowski e Ens (2006, p. 37) tem sido mais frequentemente adotado nas pesquisas científicas relacionadas à Educação nas últimas décadas e sua realização nos “[...] possibilita a efetivação de balanço da pesquisa de uma determinada área”.

De acordo com Ferreira (1999, 2021), o EA tem um campo de conhecimento próprio e logo conta com uma configuração teórica e metodológica peculiar, a qual se delinea de acordo com os objetivos pretendidos. O EA de acordo com essa percepção se dá pela leitura hermenêutica, ou seja, a compreensão dos trabalhos não se dá individualmente, antes na relação com os demais que fazem parte do material a ser analisado, num exercício de interlocução.

Dado o crescimento que as pesquisas e publicações relacionadas à educação tem alcançado é necessário inventariar o que se tem produzido a fim de identificar pelas características do conjunto de trabalhos os temas mais relevantes e as metodologias mais adotadas.

Ainda sobre a distinção entre *revisão bibliográfica* e EA é necessário pontuar que enquanto a primeira tem como prioridade a temática, a segunda se debruça sobre a produção intelectual em uma área ou campo do conhecimento em determinado recorte de tempo. Salém (2012) aponta que uma característica determinante de um estudo tipo EA está em buscar no conjunto dos trabalhos pesquisados a definição do objeto do estudo, em nosso caso a definição de autoridade em relação à atividade educacional.

Romanowski e Ens (2006) diferenciam EC de EA. A primeira modalidade de pesquisa aborda apenas um setor das publicações sobre o tema, enquanto a segunda se caracteriza por considerar um maior escopo de produções científicas.

É relevante mencionar que para Teixeira (2023), EA e EC são sinônimos:

De nossa parte discordamos radicalmente dessas posições, por exemplo, como aquelas sustentadas por Romanowski e Ens (2006) e depois corroboradas por Araújo, Ferst e Vilela (2021). Esses autores optam pela diferenciação dos referidos termos em função do gênero de trabalho ou mesmo do veículo em que ocorreu sua divulgação, reservando a expressão Estado da Arte somente para levantamentos que tomam toda a área de conhecimento e os diferentes gêneros de textos por ela produzidos como dissertações, teses, artigos em periódicos científicos, trabalhos em eventos etc. Nas ocasiões em que o estudo de levantamento focaliza apenas um desses gêneros textuais, por exemplo, incidindo sobre teses e dissertações, os referidos autores utilizam a expressão Estado do Conhecimento (Teixeira, 2023, p. 10).

O autor argumenta que seria impossível dar conta da magnitude do trabalho defendida pelos autores que fazem a diferenciação entre EA e EC e é essa perspectiva que percorre a escrita do presente trabalho. Ferreira (2002) também identifica as duas denominações como sinônimas. Entre os autores que tiveram como objetivo caracterizar e diferenciar é senso comum que ela ultrapassa o aspecto inventariante e descritivo.

A importância desse método consiste justamente no monitoramento e apontamento de tendências e lacunas, que ao serem consultados subsidiem as decisões no âmbito acadêmico quanto aos recortes teóricos, metodológicos e temáticos de futuras pesquisas educacionais.

Ferreira (2002), aponta que:

Definida como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo privilegiados em diferentes épocas e lugares (Ferreira, 2002, p. 57).

Percebemos que o papel da área/campo na pesquisa surge como critério determinante na seleção do *corpus* de pesquisa e os descritores serão os elementos de convergência das produções acadêmicas. Os descritores se relacionam, naturalmente, aos objetivos e tema do trabalho desenvolvido.

Para Salém (2012), o papel da constituição da área como objeto de estudo tem um entendimento flexível porque a demarcação do campo é algo em construção, sendo mais relevante para ela entender as demandas sociais que instigam as produções acadêmicas que as características metodológicas.

Nesse sentido o adensamento ou espaçamento temporal das pesquisas são um dado relevante para entender o contexto no qual estas se inserem.

Em nosso caso essa percepção é sobremodo válida, porque educação e autoridade é uma temática perpassada por saberes de outros campos. Com isso não

queremos invalidar o recorte da área, ao contrário, ela é fundamental, no entanto não podemos desconsiderar as dificuldades da delimitação.

O uso dessa metodologia apresenta dificuldades, a primeira delas é acerca da diversidade de formatos apresentadas e um percurso metodológico não muito claro. Moreira (2003 *apud* Salém, 2012) nos diz que em muitos momentos a metodologia tem se dado em torno de uma triangulação, na qual dados quantitativos são analisados qualitativamente e conclui que não existe uma metodologia única, sua pluralidade teórica e temática implicaria também uma pluralidade metodológica.

Em suma, assume-se nesta pesquisa o Estado da Arte não como mero levantamento quantitativo, mas como mapeamento crítico capaz de revelar as flutuações conceituais da autoridade na produção educacional brasileira recente, bem como a possibilidade de estabelecer interlocução entre o conjunto de pesquisas.

Romanowski e Ens (2006) sistematizam os procedimentos para se desenvolver pesquisa EA em algumas etapas: definição dos descritores; definição dos bancos de pesquisa, estabelecimento de critérios para seleção do material que compõe o corpus do EA; levantamento de teses e dissertações catalogadas, coleta do material de pesquisa, leitura das publicações com elaboração de síntese preliminar; relatório que compõe a sistematização das sínteses; análise e elaboração das conclusões preliminares.

Existe uma aproximação entre o EC e a Revisão Bibliográfica, porém é necessário estabelecer distinções entre essas duas metodologias. Santos e Morosini (2021), em seu artigo *O revisitar da metodologia do Estado do Conhecimento* esclarecem que o EC supera a simples revisão bibliográfica porque conta com um roteiro que deve ser seguido rigorosamente: Bibliografia Anotada, Bibliografia Sistematizada, Bibliografia Categorizada e Bibliografia Propositiva.

Teixeira (2023) propõe os seguintes passos como etapas do EA: definição do escopo da produção, delimitar as fontes utilizadas, estabelecimento do recorte temporal, enfoque metodológico e técnicas de análise a ser empregadas, definição de descritores e categorias de análise.

Dessa forma, destaca-se que, em consonância com Ferreira (2002), adota-se a perspectiva de correspondência entre Estado da Arte e Estado do Conhecimento, dada a vasta produção acadêmica e a dificuldade de estabelecer um procedimento metodológico único. Acrescenta-se que, fundamentando-se em Ferreira (1999, 2021), a metodologia desta pesquisa alinhou-se aos objetivos pretendidos e descrevemos o

caminho a percorrido a seguir; como resultado da análise do *corpus*, apresentam-se os temas mais relevantes organizados em categorias temáticas, nas quais indica-se quantitativamente a sua recorrência.

Em suma, assume-se nesta pesquisa o Estado da Arte não como mero levantamento quantitativo, mas como mapeamento crítico capaz de revelar as flutuações conceituais da autoridade na produção educacional brasileira recente, bem como a apropriação dos conceitos arendtianos e as temáticas mais recorrentes a partir do *corpus* ora analisado.

2.2 Tomada de Posição

A "arte", em nosso caso, refere-se à atualização da produção científica na área da Educação básica e de suas articulações com os conceitos arendtianos, em especial com a apropriação do conceito de autoridade atribuída ao professor. Nesse sentido, ressaltamos a relevância do presente trabalho, que poderá servir como síntese de uma vasta produção acadêmica e como referência para futuros pesquisadores.

Foram excluídas as teses e dissertações que não se relacionavam diretamente à educação básica, às interações entre professor e aluno em sala de aula e ao referencial teórico adotado.

Destacamos ainda que embora a busca inicial a partir dos descritores Hannah Arendt e educação tenha apontado mais de três centenas de trabalhos, ao verificarmos os resumos muitas vezes ocorre que algum dos critérios imprescindíveis não aparecem: ausência das menções à Hannah Arendt, educação básica com público-alvo, assim deduzimos que os trabalhos aparecem como resultados da busca mais por similaridade temática do que por necessariamente atender aos descritores indicados.

Entendemos que por meio das produções acadêmicas do recorte temporal proposto desse recorte será possível entender os discursos correntes, pois analisaremos tais produções na concepção de Le Goff (1990), como documento/monumento, isto é, tais produções são inegavelmente produtos de uma sociedade perpassada por determinadas relações de poder, suas condições históricas de produção, que Le Goff denomina de *intencionalidade inconsciente*, a ideia de memória coletiva.

O procedimento adotado em nosso estudo envolveu as seguintes etapas:

- I. Levantamento dos trabalhos por meio dos descritores: educação e

Hannah Arendt; o levantamento se deu pela triangulação Base de Dados - BDTD-pesquisa nos repositórios das respectivas universidades;

II. Produção do quadro com as produções encontradas com atribuição de número aos trabalhos, autoria, data, programa de pós-graduação, instituição;

III. Leitura flutuante do trabalho que envolveu identificação e anotação do título, objetivo, metodologia do trabalho, palavras-chave, conceitos filosóficos de Hannah Arendt;

IV. Leitura dos capítulos que diretamente se relacionam com os descritores de busca e/ou com os conceitos filosóficos de Hannah Arendt e com os resultados obtidos;

V. Produção de síntese dos trabalhos;

VI. Análise do conjunto dos trabalhos face ao referencial temático e objeto de estudo.

Esclarecemos que a leitura flutuante:

[...] consiste em estabelecer contato com os documentos a analisar e conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações. Essa fase é chamada de leitura “flutuante”, por analogia com a atitude do psicanalista. Pouco a pouco, a leitura vai se tornando mais precisa, em função de hipóteses emergentes, da projeção de teorias adaptadas sobre o material e da possível aplicação de técnicas utilizadas sobre materiais análogos (Bardin, 2011, p. 126).

Dessa forma nos apropriamos de Bardin (2011) como procedimento técnico de operacionalização (para criar as categorias e eixos dos 127 trabalhos da BDTD) e utilizamos Le Goff como lente interpretativa e teórica (para compreender que as teses e dissertações mapeadas não são dados neutros, mas monumentos que espelham a memória da pesquisa educacional brasileira).

2.3 O *corpus*

Bardin (2011, p. 126) define *corpus* a partir do critério de escolha de documentos e “[...] é um conjunto de documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos”.

Objetivando mapear quantitativamente e qualitativamente o *corpus* de teses e dissertações que articulam os conceitos de educação e autoridade em Hannah Arendt recorremos ao catálogo de teses e dissertações da BDTD enquanto fonte documental. Como nos afirma Ferreira (2002):

Os catálogos passam a ser produzidos atendendo ao anseio manifestado pelas universidades de informar sua produção à comunidade científica e à sociedade, socializando e, mais do que isso, expondo-se à avaliação. É um sentimento de que trabalhos produzidos ao longo dos anos não devem ficar

restritos às prateleiras das bibliotecas das universidades (Ferreira, 2002, p. 260).

É relevante destacar que os catálogos surgiram originalmente com a finalidade de compartilhar, divulgar e expor à avaliação o conhecimento produzido pela universidade que deveria apresentar resultados, principalmente quantitativos. É nessa mesma perspectiva de divulgação da produção que deve ser entendida a escrita dos resumos. Dessa forma os catálogos não atendem apenas às demandas externas, mas maximizam as pesquisas tipo EA. A opção das Dissertações e Teses (DTs) como *corpus* é justificada por Teixeira e Megid Neto (2012):

A opção pela identificação e análise de dissertações e teses derivou das seguintes constatações. Em primeiro lugar é preciso considerar que a maior parte das investigações realizadas nas instituições de ensino superior está vinculada aos cursos de mestrado e doutorado. Essa produção é considerada significativo indicador daquilo que as instituições realizam enquanto pesquisa, particularmente nas áreas de Educação e Ensino de Ciências. Além disso, as DTs são documentos considerados mais apropriados para as pesquisas de 'estado da arte', por se tratar de documentos primários e relatórios completos dos estudos realizados, os quais, via-de-regra, são apresentados posteriormente de maneira sucinta em artigos ou eventos (Teixeira, Megid Neto, 2012, p. 562).

Ferreira (2002), indica alguns elementos indispensáveis na elaboração dos resumos para que possam atender as novas demandas: objetivos, metodologia, instrumento teórico, técnicas, sujeitos e métodos de tratamento dos dados; os resultados, as conclusões e recomendações finais.

Em seu artigo *As pesquisas denominadas "estado da arte"*, a autora destaca que a inserção dos resumos nos catálogos apresenta dificuldades, visto que, em muitos casos, esses textos não atendem aos padrões de padronização exigidos, atribuindo-se aos organizadores dos catálogos a responsabilidade por sua adequação.

Cientes dos processos pelos quais os resumos têm que passar é necessária a reflexão da validade do seu aproveitamento como objeto de estudo e como fonte de pesquisa. Ferreira (2002) conclui que os resumos enquanto textos acadêmicos, ainda que não padronizados, trazem em sua constituição um saber produzido e avaliado entre pares e logo são suportes legítimos para a pesquisa.

Bakhtin (1997) e Chartier (1990,1996 *apud* Ferreira, 2002) ancoram a legitimidade do uso dos resumos enquanto *corpus* de pesquisa em duas premissas: gênero do discurso (marcas de um texto acadêmico produzido sob determinadas condições e exigências, cumprem uma finalidade dentro do catálogo, tema em comum, padronização, estilo verbal) e objeto cultural:

Um objeto cultural criado para satisfazer uma finalidade específica, para ser usado por uma certa comunidade de leitores; que propõe maneiras diferentes de fazê-lo; que obedece a certas convenções, normas relativas ao gênero do discurso, ao suporte material em que se encontra inscrito e às condições específicas de produção (Ferreira, 2002, p. 267).

Acrescenta que o resumo não deve ser lido como representante do todo, nem uma relação de fidedignidade ou como continuação do trabalho na íntegra:

Cada resumo deve ser lido e analisado numa relação de dependência com o trabalho na íntegra, mas também enquanto realidade relativamente independente, produto de uma tensão construída na continuidade e na ruptura como trabalho que lhe dá origem, numa relação dialética entre gêneros, entre as condições de sua produção e práticas discursivas (Ferreira, 2002, p. 270).

Romanowski e Ens (2006), também se debruçaram sobre a importante questão dos limites impostos à realização da pesquisa EA e sobre esse tema indicam como dificuldade a variação nos formatos dos resumos, a ausência de elementos imprescindíveis como os objetivos e como possível postura do pesquisador as autoras se posicionam:

Ao se deparar com resumos restritos, sem especificação do tipo de estudo pelo autor, esta especificação passa a ser definida após a leitura do resumo, pelo contexto em que foi realizada a pesquisa e pelas técnicas usadas para coletar os dados. Essas inferências de exames cuidadosos para uma melhor aproximação com a intenção do autor do trabalho (Romanowski; Ens, 2006, p. 47).

Teixeira (2023), analisando a mesma limitação no uso dos resumos não recomenda que o EA seja feito apenas com base em resumos. Referendando-se em Megid Neto; Carvalho (2018, p.12), e indica que “[...] para isso, alguma estratégia analítica para examinar os trabalhos na sua integralidade é algo fundamental” [...].

Acrescenta-se ainda que é oportuno observar a viabilidade e validade de, mediante o conjunto de trabalhos encontrados, apresentar a questão principal que norteia o presente estudo, qual seja, em que reside a autoridade dos professores e por conseguinte as contribuições desses estudos frente aos nossos dados que serão coletados na escola pública estadual, objeto da presente pesquisa.

No decorrer da apresentação dos temas de cada trabalho, de forma recorrente, buscamos inserir discussões teóricas que dialogassem com os objetos de estudos encontrados em nossa pesquisa e apontar, quando pertinente, as apropriações teóricas e conceituais de cada um deles.

Acreditamos que, por meio desse exercício, é possível aprofundar conceitos, apontar lacunas no conjunto de trabalhos encontrados e observar novas

possibilidades de pesquisa. Além disso, de forma dialógica, permite refletir sobre a autoridade escolar.

Entendemos que, ao situar e analisar a produção referente ao recorte temático apresentado, poderemos definir considerações como a possibilidade ou não de estabelecer tendências, convergências e divergências entre esses trabalhos. Além disso, por se tratar de uma autora de leitura densa, investigamos se há diferentes apropriações de seu referencial teórico na bibliografia consultada.

Observamos que alguns resumos não forneceram elementos considerados suficientes para uma análise e, nesse caso, recorremos a leitura flutuante de capítulos e excertos considerados estratégicos.

2.4 Análise de Conteúdo

Como apontado anteriormente, a pesquisa é predominantemente qualitativa, no entanto em alguns momentos recorreremos a análises quantitativas. Salém (2012), em sua tese de doutorado menciona a relação harmoniosa entre pesquisas do EA e Análise de Conteúdo Bardin (2011); e nessa mesma abordagem encaminhamos nossas análises.

Não nos parece contraditório, mesmo tendo tomado como referência a definição de autoridade na educação, a responsabilidade do professor frente ao estudante (novo, renovo, inesperado), inferir e problematizar o que vem ser autoridade no conjunto dos trabalhos por nós pesquisados.

Na verdade, trata-se da práxis explicitada no exercício de apresentar a nossa questão frente a uma produção que compõe a nossa área de conhecimento.

A análise dos dados nessa metodologia se dá em três fases: I- pré-análise, a II-exploração do material; III- o tratamento dos resultados, e a inferência e a interpretação. Na presente dissertação a fase da pré-análise corresponde a leitura que denominamos de flutuante, na qual alguns elementos do texto foram identificados e recortados, a exploração do material correspondeu a leitura do material a partir de estratégias de leituras mencionadas anteriormente, bem como a elaboração das sínteses. A fase três corresponde à interpretação dos trabalhos em seu caráter de interlocução (sentido de comunicação entre os diversos discursos presentes).

Dada a preocupação em atender as regras da homogeneidade e pertinência propostas por Bardin (2011), definimos como critérios da constituição do quadro de teses e dissertações os descritores Hannah Arendt e educação. As pesquisas foram selecionadas a partir dos seguintes questionamentos:

I - Como os conceitos de Hannah Arendt têm sido aproveitados na educação?

II - A relação entre Hannah Arendt e educação deveriam transparecer no título, resumo, palavras-chave ou mesmo na temática do trabalho.

A respeito da categorização desenvolvida no presente estudo remete à seguinte definição:

A categorização é uma operação classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo), sob um título genérico, agrupamentos esse efetuado em razão das características comuns destes elementos (Bardin, 2011, p. 147).

Assim, definimos como títulos genéricos os conceitos filosóficos sob os quais julgamos que os trabalhos elegeram como centrais.

3 O ESTADO DA ARTE

3.1 Levantamento

O recorte temporal do nosso EA considerou a produção de teses e dissertações que estão na base de dados da BDTD no período 2000 a 2025 sobre os descritores Hannah Arendt e Educação. Tal recorte temporal, em nosso julgamento, tem condição de representar a produção acadêmica sobre o arcabouço teórico de Hannah Arendt e ao mesmo tempo responder aos questionamentos: Como os conceitos de Hannah Arendt têm sido aproveitados na educação? Quais facetas da educação têm sido analisadas à luz da sua produção? O recorte temporal compreendido entre 2000 e 2025 justifica-se pela necessidade de analisar a produção acadêmica mais recente e representativa acerca das relações entre o pensamento de Hannah Arendt e o campo da educação

A partir dos anos 2000, conforme observado no levantamento prévio nas bases de dados, verifica-se uma ampliação significativa das investigações educacionais que dialogam com conceitos centrais do pensamento arendtiano, como autoridade, natalidade, responsabilidade pelo mundo e formação para a esfera pública. Esse movimento se intensifica em razão da crescente problematização das crises educacionais contemporâneas, frequentemente discutidas à luz do ensaio “A crise na educação”, presente na obra *Entre o Passado e o Futuro*. Nesse contexto, pesquisadores passam a mobilizar o referencial arendtiano para refletir sobre temas como formação docente, educação democrática, responsabilidade intergeracional e o papel da escola na preservação do mundo comum.

Além disso, o período iniciado em 2000 coincide com a consolidação de bases digitais de teses, dissertações e periódicos científicos, o que amplia a disponibilidade e a sistematização das pesquisas. Esse cenário favorece o desenvolvimento de análises de mapeamento bibliográfico e possibilita identificar tendências teórico-metodológicas mais recentes na interlocução entre filosofia política e educação.

Dessa forma, o recorte 2000–2025 revela-se pertinente para compreender o desenvolvimento recente das pesquisas que articulam o pensamento arendtiano com o campo educacional, oferecendo um panorama atualizado das contribuições, tendências e desafios presentes nesse diálogo teórico.

Os critérios para inserção das teses e dissertações em nosso levantamento sobre a pesquisa educacional brasileira na perspectiva arendtiana foram pautados

pela explicitação da relação entre os conceitos filosóficos de nosso referencial teórico e a educação básica no resumo da pesquisa. Foram excluídas as teses e dissertações que não se relacionam à educação básica no ambiente escolar clássico.

Tabela 1 – Número de pesquisas por região

Região	Número de	Porcentagem	IES da Região (Exemplos)
Brasileira	Trabalhos	(%)	
Sudeste	59	46,46	USP, UNESP, UFMG, UNICAMP, UFOP, UFRJ, PUC-MG, PUC-Rio, PUC-SP, UPM, UFJF, UFES, UFU, UFSCAR, UNINOVE, UFVJM
Sul	35	27,56	UFRGS, PUC RS, UNIJUI, UFSC, UPF, FURB, UNISINOS, PUCPR, UCS, UEL, UFN, UFSM
Nordeste	25	19,69	UFPE, UFBA, UNEB, UFMA, UFRN, UFCG, UFC
Centro-Oeste	6	4,72	UCB, UFG, UnB, PUC Goiás
Norte	1	0,79	UFAM
Outras / Não-definidas*	1	0,79	UNILOGOS
Total	127	100.00%	

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

A partir dos descritores e critérios elencados encontramos 127 pesquisas, que foram desenvolvidas em sua maioria na região Sudeste, seguida pelas regiões Sul e Nordeste.

A instituição com maior número de produções é a Universidade de São Paulo (USP), com 31 pesquisas. As produções acadêmicas que relacionam educação e Hannah Arendt têm em comum a combinação de vários conceitos que se aproximam e se amparam e justamente por tal percepção não consideramos adequado reduzir as pesquisas a uma determinada categoria de pensamento arendtiano, embora, naturalmente, as pesquisas tendem a enfatizar determinadas nuances e é a partir

dessas nuances identificadas nas palavras-chave, escolhas dos títulos e subtítulos, informações nos resumos e em outros elementos textuais que fizemos os recortes temáticos e identificamos as principais categorias de pensamento.

Destacamos fortemente, o que acreditamos ser a singularidade do pensamento arendtiano, a dialogicidade das pesquisas em conjunto, uma vez que não é possível separar uma categoria conceitual do conjunto da obra de Hannah Arendt, sem incorrer ao erro de perdermos parte do pensamento da autora. Assim, dividimos o *corpus* de pesquisa em: Natalidade e Formação Humana; Crise na Educação e Modernidade; Educação, e Cidadania; Educação, Autoridade, Responsabilidade e Tradição; Educação e Violência; Educação, Barbárie e Totalitarismo e por fim Educação e Finalidades Sociais.

3.2 Natalidade e Formação Humana

É pertinente iniciarmos com a categoria natalidade, que surge como essencial para compreendermos a educação à luz de Hannah Arendt pela sua intrínseca relação com a ideia de início, introdução e novidade. Sob esse recorte classificamos as pesquisas de números: 30, 39, 70, 90, 95 e 120, seis pesquisas que representam 4,72% do *corpus* documental analisado.

O conjunto de pesquisas classificadas nessa categoria destacam que a natalidade na concepção arendtiana é a condição humana fundamental porque através dela somos inseridos no mundo e podemos iniciar algo inédito.

Voser (2023) destaca a natalidade como abertura para o novo e condição *sine qua non* para preservação do mundo e acrescenta à natalidade o *amor mundi* como dimensão da continuidade. Enquanto para o autor o amor *mundi* é o cuidado com o mundo a natalidade é a capacidade de gerar algo novo e imprevisível.

A natalidade é intimamente ligada à educação, pois cada criança representa uma promessa de renovação e exige do mundo adulto responsabilidade pelo legado cultural e de forma recíproca a educação também representa o cuidado com o novo.

Azevedo (2013) avança na definição de natalidade não a identificando apenas como inserção biológica no mundo, mas também como categoria política pela possibilidade de inserção no domínio público. Acerca da singularidade inerente à natalidade, Fernandes (2020), destaca que:

No processo de acolher, apresentar e inserir os novos no mundo se deve preservar a capacidade de iniciar que cada recém-nascido porta consigo e que lhe permite se afirmar como um quem, e não um algo, na pluralidade de homens e mulheres que constituem o mundo. Acolher e apresentar o mundo e preservar a singularidade e a capacidade de iniciativa de cada novo ser que nasce é uma tarefa educativa (Fernandes, 2020, p. 16).

A despeito das particularidades e diferentes perspectivas os trabalhos em seu conjunto apresentam pontos de convergência tais como a preservação da imprevisibilidade do novo mesmo sem desprezar a tradição, a responsabilidade do professor perante o novo ainda que representante do velho, ocupando exatamente a lacuna entre o passado e o futuro. Mais do que um lugar de manifestação aguda da crise na educação a escola aparece como lugar de acolhimento, cuidado e esperança.

Afinal de contas se a natalidade é essência da educação e essa por sua vez traz consigo a esperança do inédito é com criatividade que a escola deve ser pensada, como possibilidades que não estão previstas, para além do seu aspecto conteudista e com profundo respeito à tradição, educação é ação. Assim, a escola deve ser pensada como o local de acolhimento, cuidado e preparação para que o novo possa contribuir com o mundo comum.

3.3 Crise na Educação e Modernidade

A segunda categoria filosófica identificada em nosso levantamento envolve a temática Crise na Educação como manifestação da crise política e cultural da modernidade, articulada à perda da tradição, da autoridade e do espaço público. Esse recorte compreende as pesquisas de números: 13, 16, 27, 28, 49, 53, 62, 71, 73, 85, 99, 112, 114, 123 e 126, no total quinze pesquisas que representam 11,81% do total das pesquisas acadêmicas encontradas.

Diferentemente do conceito de natalidade a Crise na Educação é um fenômeno decorrente de diferentes elementos que constituem e caracterizam a Modernidade, por isso a sua análise é mais complexa. É conveniente destacar que, além do abalo no direcionamento educacional, a crise da modernidade teve como uma de suas piores manifestações o advento do totalitarismo, no qual todo sentido do político enquanto encarnação das pluralidades foi suprimido.

A partir desse recorte identificamos que a crise não precisa, necessariamente, ser entendida como um aspecto negativo na Educação, mas como inerente à condição humana em transformação, própria ao entendimento da Educação e sua definição paradoxal: ser ponte entre o velho e o novo. Deve fundamentalmente ser um momento para se repensar o sentido da educação e por conseguinte qual o papel do professor

perante os seus estudantes

Aspectos fundamentais da manifestação da crise na educação dialogam e se fundamentam em outros conceitos do pensamento arendtiano tais como tradição, distinção entre o público e privado, autoridade, o papel da escola enquanto espaço de mediação entre o espaço privado, representado pelo lar e o espaço público enquanto lugar de ação e igualdade. A Crise na Educação é discutida sob diferentes perspectivas: modernidade, autoridade, natalidade, responsabilidade com o mundo, formação docente, rompimento com a tradição entre outras. As datas mostram que esse é um tema recorrente ao longo de mais de uma década (2009–2024).

Moraes (2015, p. 7) aponta a necessidade do entendimento do modelo educacional a partir do qual Hannah Arendt discute a crise na educação ao contextualizar a produção do ensaio “A Crise na Educação”

O ensaio, “A crise na Educação”, deve ser considerado dentro da situação de sua elaboração, correlacionando-se sua problemática com os demais momentos da produção de sua obra e com a questão particular posta no momento de sua escrita. O impacto provocado pelo evento de Little Rock, a Guerra Fria, o consumismo americano impulsionado por uma indústria de propaganda cada vez mais agressiva e as novas concepções educacionais ofereceram matéria para o pensamento ativo de Arendt, cuja convicção fundamental era que o papel do intelectual não podia desenraizar-se do mundo em que vivia (Moraes, 2015, p. 9).

Deina (2012) define a Crise na Educação:

Trata-se de uma crise que remete à relação dos homens com o mundo, à responsabilidade que assumem em relação a ele e, por conseguinte, em relação aos recém-chegados nele por nascimento. Não se trata, portanto, de um problema restrito ao campo da educação pública. Por isso não é possível separar os problemas da educação do cenário da crise geral que acomete a sociedade moderna (Deina, 2012, p. 11-12).

Dominguez (2009) e Deina (2012) afirmam que a crise na educação na modernidade está profundamente associada a uma visão instrumentalizadora do processo educativo, na qual os meios — sobretudo os tecnológicos — passam a ocupar lugar central em detrimento dos fins educacionais.

Deina (2012) relaciona a crise na educação a três aspectos da Era Moderna: o primeiro deles é a perda do senso comum como consequência da Revolução Científica e suas verdades provisórias, válidas enquanto novas descobertas não surgem em uma velocidade muito superior à nossa capacidade de atribuir sentido ao mundo ao nosso redor.

O segundo é a ascensão da sociedade, na qual a educação perdeu sua dimensão de formação para o espaço público, assumindo antes a função

instrumentalizada de modelagem e homogeneização do comportamento, que em uma percepção extrema significa o fim das singularidades, aspectos que também são abordados por Dalcin (2007).

O autor aponta que a Revolução científica foi aplicada também na política e nessa esfera pode encontrar sua mais tenebrosa expressão de mundo fabricado no totalitarismo. O terceiro aspecto decorrente da revolução científica na modernidade, na percepção do autor, é a educação como fabricação, na qual as práticas pedagógicas modernas, contraditoriamente, têm trilhado o caminho de atendimento às demandas da esfera social e não da esfera pública, qual seja, ao iniciar o processo educacional já se tem em mente um padrão de comportamento a ser atingido:

Os regimes totalitários do século XX são exemplos reais, que servem de alerta para os homens de hoje, sobre as piores consequências da organização de sociedades a partir de critérios definidos exclusivamente por teorias, ditas, “científicas” (Deina, 2012, p. 63).

Dominguez (2009) e Deina (2012) defendem que a tecnologia, por si só, não carrega sentido humano ou pedagógico. Essa atribuição de sentido é uma tarefa exclusivamente humana e autônoma. Se o professor não estiver consciente da não neutralidade da tecnologia e da sua lógica interna, ele corre o risco de perder sua autonomia. Em vez de atribuir sentido à tecnologia, ele permite que a própria tecnologia determine a prática pedagógica, transformando-a de um ato livre e criativo em uma mera execução de comandos.

Marques (2012) também aborda a manifestação da crise na educação como moderna alienação do mundo:

A crise na educação, portanto, é o reflexo da crise política no mundo moderno, na medida em que a ascensão do social reduz a vida ativa à manutenção da vida biológica, degradando o mundo como espaço artificial e palco dos atos e palavras humanos (Marques, 2012, p. 56).

A autora associa a moderna condição humana de se compreender apenas o que se faz ao *homo faber*, que não tem sua vida fundamentada na tradição, mas nos processos que em uma visão científica podem ser controlados e repetidos.

A educação é afetada pelo esvaziamento do espaço público e pela negação da singularidade:

A descontinuidade da herança e da tradição e o moderno agenciamento do processo educativo enquanto alcance de uma posição mais elevada na esfera social corroboram os reflexos de uma crise de amplo alcance que tanto contribui para apagar a vida pública quanto compete para reafirmar as demandas do *animal laborans* (Marques, 2012, p. 70).

Alguns autores relacionam a Crise na Educação à Crise da autoridade, ao

solapamento da tradição e do mundo comum (Freitas, 2019; Matos, 2015; Monteiro, 2021; Santos, 2020). Nesse sentido, a crise na educação representa o rompimento do homem com a tradição, a substituição da ação pelo fazer e a burocratização da vida.

A vida se configura, assim, como eterno fazer, consumir e desaparecer correspondendo ao ciclo biológico, ao *labor* que nada deixa de herança para os novos, a educação a partir dessa lógica é mais um produto na medida em que tem sua função reduzida à formação para ascensão social e à individualidade.

Santos (2020) reflete sobre a impossibilidade de dar algum sentido à educação sem a tradição e pela inviabilidade de se educar apenas a partir do presente:

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 si*) (Santos, 2020, p. 135).

As pesquisas de Ferreira (2023) e Santos (2024) relacionam a crise na educação sob uma perspectiva diferente, a da formação dos docentes. Ambos os trabalhos concordam que a crise na educação do mundo moderno não é um problema técnico ou pedagógico superficial. Para os autores, ela é uma crise de autoridade e tradição, um fenômeno de natureza filosófico-política, conforme analisado por Hannah Arendt. Essa crise implica que a educação, que historicamente se baseou na transmissão de um legado cultural e na mediação entre as gerações (adultos e crianças), perdeu seus pontos de referência.

O papel do professor, que antes detinha uma autoridade natural e era o guardião desse legado, foi drasticamente afetado. A abdicação dessa autoridade, muitas vezes pelo temor de ser confundido com autoritarismo, é vista como um sintoma e uma causa da crise.

As duas dissertações convergem na ideia de que a superação da crise passa, necessariamente, por uma revisão profunda da formação de professores. Essa nova formação deve ser baseada em uma reflexão filosófica e humanística que resgate o verdadeiro sentido da autoridade e do papel do educador como um mediador entre o passado e o futuro, o antigo e o novo. O professor é o agente que pode restabelecer a ligação entre as gerações e, assim, renovar o mundo da educação.

Alguns autores (Ferreira, 2007; Marques, 2012; Moraes, 2015; Santos, 2009; Schutz, 2020) associam a crise na educação ao uso das novas metodologias na América:

A crise na educação é fruto da aplicação em massa de pressupostos pedagógicos modernos adotados temerária e indiscriminadamente por todas as escolas públicas da América, fator que lhe atribuiu proporções tão amplas. Estes pressupostos, quando examinados, demonstram uma enorme falha de bom senso na sua adoção. O fracasso na capacidade de avaliar adequadamente métodos pedagógicos que evidentemente desafiavam o senso comum é sintoma da crise. Toda vez que o juízo humano não consegue pensar e propor respostas para um problema estamos diante de uma crise, que aqui se materializa na questão da educação e da adoção das teorias da Escola Nova (Ferreira, 2007, p. 96).

Schutz (2020) descreve a crise na educação a partir de três pressupostos a saber: o mundo das crianças no qual a autoridade do adulto é aniquilada, formação precária dos professores (o professor sabe pouco mais que o estudante) e a substituição do aprendizado pelo fazer, pressupostos que discutiremos mais adiante.

Assim, a crise na educação é pesquisada sob diferentes perspectivas e se configura como momento de repensarmos o sentido da educação e qual educação faz sentido. A partir do arcabouço teórico de Hannah Arendt percebemos que as possibilidades de mitigar, quiçá, superar a crise passam certamente pela mudança de nossa forma de nos relacionarmos com o mundo no qual vivemos.

3.4 Educação, Política e Cidadania

A terceira categoria foi edificada a partir de seleções de DTs que se apoiam nos conceitos arendtianos para analisar o fenômeno da educação e sua relação com a política e a cidadania. O núcleo de todas as pesquisas é a complexa e, por vezes, paradoxal relação entre educação e política/cidadania. Os autores investigam como a escola, em suas diversas instâncias, pode ou não cumprir seu papel na formação de cidadãos ativos e participativos. Eles questionam se a educação atual está de fato preparando os indivíduos para a vida em uma democracia.

A partir desse recorte identificamos vinte pesquisas, correspondentes aos números 2, 5, 9, 18, 21, 24, 25, 36, 37, 51, 55, 56, 69, 77, 80, 86, 93, 100, 110 e 115, o que representa 15,75% das pesquisas identificadas.

A partir do conjunto de pesquisas analisadas, apontam-se as possíveis aproximações e distinções entre educação e política. Santos (2023) interpreta a crise na educação como a "crise na relação entre adultos e crianças" e estabelece uma relação entre educação e política. Ao referir-se ao pensamento de Hannah Arendt, esclarece que: "O que a autora diz é que, ao proteger a criança e desenvolver suas potencialidades, a educação desempenha papel essencial na política, pois prepara o indivíduo para exercer a liberdade requerida no espaço público" (Santos, 2023, p. 45).

Ferreira (2007) e Benvenuti (2010) contextualizam o argumento de Hannah Arendt quanto a distinção entre esfera escolar e política. Esclarecem que Arendt escreveu o artigo *Reflexões sobre Little Rock* no contexto de dessegregação racial das escolas norte-americanas e nele questões como domínio público, domínio social, domínio privado, política e educação serão centrais. A lógica apresentada é que ao retirar dos pais negros o poder de decisão de onde seria melhor para seus filhos estudarem, estava-se retirando uma questão do foro íntimo, da família, para o público, no qual a criança negra teria que aprender a lidar com o racismo dentro de uma escola de maioria branca, desafio para o qual não estava obviamente preparada.

Benvenuti (2010, p. 43) afirma que o construto do pensamento arendtiano se dá em torno da política e que "o elemento desencadeador das reflexões de Arendt são as experiências políticas de seu tempo". Acrescenta ainda que o ensaio "A crise na Educação" foi escrito como resposta aos debates políticos que Hannah Arendt enfrentou quando da publicação do seu artigo *Reflexões sobre Little Rock* por ocasião do fim da política segregacionista racial nas escolas, situação na qual as crianças negras tiveram que lidar diretamente com o preconceito racial:

Portanto, segundo Arendt os jovens não deveriam ser expostos a uma situação de luta pela efetivação da igualdade constitucional: esta deveria ser travada politicamente entre adultos e se traduzir no combate às leis segregacionistas (Benvenuti, 2010, p. 45).

O combate às leis segregacionistas deveria acontecer entre os adultos, entre os iguais, no âmbito da política e jamais expor as crianças a tal sofrimento e a tais questões que mesmo os adultos têm dificuldades em resolver:

O que Arendt reprova não é a criação de políticas de integração, mas o fato de que a Suprema Corte Americana tenha delegado às crianças a solução de uma questão a ser discutida, encaminhada e solucionada entre adultos. Segundo Arendt, a responsabilidade a ser assumida diante do tema da integração racial não pode ser atribuída a nenhum outro âmbito que não o da própria política (Benvenuti, 2010, p. 46-47).

A partir de tais considerações, Benvenuti (2010) aponta a impossibilidade de se estabelecer alguma realidade para o mundo a partir da educação, pois nela temos pessoas em formação que não têm condição de se responsabilizarem pelo mundo.

Ferreira (2007) conclui que, se o objetivo da educação nas democracias é preparar as novas gerações para conservar e renovar o mundo, a autoridade e o contato com a tradição devem ser mantidos na escola.

A autora aponta também, que Arendt discorda do ideal Rousseauiano de transformar a educação em instrumento de renovação política, primeiro porque a

política se dá entre adultos, segundo porque ensinar às crianças como devem governar é tirar delas a capacidade de iniciar algo novo, imprevisível.

Como tomada de posição, Ferreira (2007) indica que os educadores devem confrontar os problemas que destroem o mundo comum, a responsabilidade pelo senso de comunidade deve repousar sobre os pais e professores, as crianças não estão prontas para esse papel. A essência da educação está em introduzir os recém-chegados a um mundo muito mais velho do que eles, o qual devem ao mesmo tempo conservar e paradoxalmente, transformar:

Com base na distinção de Arendt entre ação política e fabricação, podemos supor uma contradição básica nos efeitos que uma educação para a cidadania poderiam gerar. A educação, entendida como ação humana, não deve direcionar a futura ação política das novas gerações de acordo com ideais de transformação das gerações anteriores, pois tal restrição pressupõe educar visando um resultado específico, o que é contraditório à ação política, que em si, é inédita e imprevisível (Ferreira, 2007, p. 132-133).

Em um exercício de síntese a pesquisa apresenta a escola e a educação com o objetivo de preservar o mundo das novas gerações e garantir a segurança das crianças enquanto não estão prontas para irem ao mundo. Destaca a crítica da educação como ideal transformador, porque este é o papel dos cidadãos, que devem ser livres para decidirem os rumos da sua ação. A autoridade do professor se baseia no saber e na responsabilidade.

As distinções e relações entre pré-político e político devem ser pensadas a partir do conjunto de pensamentos de Hannah Arendt. A escola é identificada como pré-político, a educação que precede a política, não apenas como anterioridade temporal, mas que têm relação entre si. Dentro do pensamento arendtiano os conceitos de natalidade e mundo comum estão entrelaçados como essência da política, assim a definição de pré-político indica não apenas uma relação de antecedência, mas também de dependência, não como previsibilidade, mas como entrelaçamento.

Intentando analisar a atividade docente e seu caráter político, Wakisaka (2008), a partir especificamente da obra *A condição humana*, Arendt (1958) divide as atividades humanas em labor, trabalho e ação. Para o fazer docente é reforçado o viés da ação, ainda que o labor esteja presente. É destacado a relação intrínseca entre a docência e a atitude ética e simultaneamente política

Por depender da participação de outros, a ação pedagógica é imprevisível e pode criar algo. E para criar algo novo é imprescindível coragem Arendt (1958 *apud*

Wakisaka, 2008), no estudo em questão, o romper com a rotina pedagógica, com a adesão dos estudantes representa

Macedo (2014) se propõe a analisar o quanto os estudantes têm sido educados para exercerem a cidadania. Em sua pesquisa de revisão bibliográfica e análise documental, destaca que a Constituição Federal de 1988 estabelece três finalidades para a educação sobre as quais escreve:

Pelo conceito de pleno desenvolvimento da pessoa humana, compreendemos três dimensões: está incluído seu desenvolvimento político, como preparo para o exercício da cidadania; o social ou econômico para que obtenha de per si os meios para alcançar bem-estar material ou social; e o espiritual, mediante o cultivo de valores nobres que vicejam em seu ser e sua fé; que dê um sentido à sua vida (Macedo, 2014, p. 67).

O autor destaca que muitas vezes o exercício da cidadania é entendido como o exercício do sufrágio eleitoral, quando na verdade deve corresponder à participação de espaços decisórios na política.

Em relação ao binômio educação-cidadania, aponta que para existir preparação efetiva para o exercício da cidadania, é imprescindível a educação de qualidade:

Nesta senda, vivenciamos um perverso ciclo vicioso tanto com relação à educação quanto à cidadania na sociedade brasileira: em decorrência da educação deficiente de baixa qualidade, exercemos uma cidadania apática, limitando-nos a apenas votar em períodos eleitorais regulares; por outro lado, pela falta de compreensão de nossos direitos e da forma de executá-los democraticamente, mediante a participação cívica (cidadania) a rogo da Constituição de 1988, a sociedade vem tolerando ao longo do tempo que o Estado negligencie a oferta de educação de qualidade, em todos os níveis e modalidades (Macedo, 2014, p. 72).

Ferreira (2014) discorre sobre a impossibilidade de se educar para a cidadania em um mundo que se assemelha a um deserto pela sua hostilidade à vida e no qual a centralidade da vida humana é a sua manutenção biológica:

Mas, sendo o processo educativo marcado pela interação, o que significa educar no deserto? Estritamente, para os propósitos deste trabalho, o mote “educar no deserto” delimita a impossibilidade de educar numa perspectiva cidadã e democrática, porque a sociedade contemporânea parece não mais suportar as categorias que embasam este processo, tais como cidadão, espaço público, reciprocidade, igualdade, dentre outros (Ferreira, 2014, p. 72).

No entanto, a pesquisa aponta uma contradição: essa busca por uma educação democrática se choca com o avanço de um modelo de gestão técnico-administrativo na escola:

Nunca é demais lembrar que para Hannah Arendt, a política e a formação educacional não podem se estabelecer por meios de técnicas, uma vez que são processos marcados pela coexistência, pela experiência: são processos formativos. E que a complexidade do mundo público não pode ser

reproduzida dentro do ambiente escolar, porque a escola é um ambiente pré-político. Essa premissa desmonta todo um discurso pedagógico em voga que busca a democratização da gestão e da escola, através da participação dos seus atores (Ferreira, 2014, p. 77).

Cavalcanti (2010, p. 78), em sua pesquisa de caráter empírico destaca que a educação brasileira tem como função precípua o “[...] preparo para uma ação cidadã e a formação da conduta ética e solidária”. No entanto, o que se tem visto na prática é a educação desvinculada da inserção de indivíduos na esfera pública, antes observa-se a apatia frente ao político, a ausência de conflitos (que inviabiliza a manifestação do ser), confusão entre cidadania e atos solidários, ausência de preocupação com o bem comum. Cavalcanti (2010) salienta também a confusão entre espaço social e espaço público “[...] ou seja, só há preocupação quando mexem com aquilo que acredito ser meu por direito, particular” (p. 79). O desaparecimento da relação *inter homines* (entre iguais) prende os indivíduos ao jugo da sua individualidade.

A principal crítica é que a noção de "cidadania como acesso a bens e serviços" (visão social) e até mesmo a "cidadania como participação política" (visão mais política) ainda a compreendem como um meio para obter algo, uma luta contra a exclusão, o que o autor considera um "truísmo" — a cidadania é a prática que permite aos indivíduos se tornarem cidadãos.

O estudo aponta duas fragilidades nesse processo de educação para a cidadania: a primeira delas é a manipulação dos espaços de participação: Muitos conselhos e instâncias públicas são controlados pelo Estado, que limita a autonomia e a efetividade da sociedade civil, usando esses espaços para suas próprias agendas políticas, desconsiderando as deliberações.

A segunda fragilidade é a falta de preparo dos participantes: A estrutura social, cultural e econômica impede que muitos cidadãos participem de forma satisfatória, o que enfraquece a democracia participativa.

Nesse contexto, a escola é vista como um espaço com potencial, embora limitado, para a educação da cidadania. Ela é descrita não como um local para a prática política direta, mas como um ensaio para o espaço público, onde os jovens podem transitar da intimidade para a esfera pública de forma gradual e protegida.

Lopes (2011), em sua dissertação, definida como pesquisa etnográfica conclui que a dificuldade da formação para o exercício da cidadania não é exclusiva das escolas públicas e aponta “a escola privada não é um espaço democrático”. Isso se

deve ao fato de que a cidadania se manifesta verdadeiramente no espaço público, por meio da voz e da ação.

Portanto, a educação para a cidadania na escola só faz sentido se ela desenvolver nos alunos as competências necessárias para que, no futuro, eles possam participar ativamente das decisões públicas, agindo em conjunto com outros cidadãos em busca do bem comum.

Almeida (2015), a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 96, questiona a profundidade do termo cidadania apontando que a cidadania não é tratada como um fim em si mesma (direitos civis, políticos e sociais), mas como um meio para um fim. Os conceitos filosóficos arendtianos envolvidos na análise versam sobre *Vita Activa*, domínios público e privado, pluralidade e liberdade distinção entre direitos sociais e direitos políticos.

Para entender o conceito de cidadania, a Almeida (2015) procura situar o conceito de vida activa e destaca a sua centralidade dentro da obra *A condição humana*; composta por três atividades humanas fundamentais: trabalho, obra e ação. Dessas três dimensões Almeida (2015) aponta que é na ação que a cidadania se realiza, pois é a ela que estão relacionados o domínio público e por conseguinte os assuntos de interesse comum, sendo o trabalho e a obra. Importa também apontar a distinção dos direitos entendidos como sociais ou políticos. Os direitos que atendem às necessidades básicas como moradia, educação e saúde são classificados por Hannah Arendt como pertencentes à esfera privada e logo ao domínio social e não contemplam a cidadania plena.

Mesmo não sendo a cidadania um tema central no legado de Hannah Arendt, Almeida (2015) entende que o seu conceito está presente de forma não explícita em sua produção intelectual:

Essa transformação do cidadão que vivia a experiência da Pólis, em meio as muitas singularidades, no animal social que gradativamente vai perdendo sua capacidade de agir politicamente para apenas viver, transformará segundo a autora, o cidadão em consumidor voraz (Almeida, 2015, p. 19).

Ao analisar as documentações que fazem parte do *corpus* da pesquisa é frisada a preocupação com a educação que se busca, qual seja, uma formação mais voltada às preocupações econômicas, à constituição de consumidores, do que política e a formação para a cidadania.

Na seção Considerações Finais a autora aponta alguns resultados que interessa ao nosso propósito retomar: ser cidadão é tomar parte no espaço público, a

cidadania por corresponder à ação e não ao trabalho não é um meio para obter algo, mas tem a sua finalidade em si mesma:

Nesse sentido o conceito de cidadania encontrado nos documentos que regulam a educação no Brasil embora faça menção aos direitos políticos, estes não parecem ter o condão de aproximar os indivíduos da esfera pública, antes parece querer ensinar-lhes regras para que tenham um comportamento desejado e esperado (Almeida, 2015, p. 155).

Defende também que a LDBEN prioriza a preparação para o trabalho em detrimento da formação para a cidadania. A análise dos artigos sobre o Ensino Fundamental e o Ensino Médio revela que habilidades como leitura, escrita e cálculo são apresentadas como meios para o mercado de trabalho, e a "compreensão do sistema político" é mencionada em um contexto genérico, sem focar na participação política. A inversão da ordem das palavras no Art. 35 ("preparação básica para o trabalho e a cidadania") em comparação com a Constituição ("cidadania e sua qualificação para o trabalho") reforça essa percepção de inversão de prioridades.

Almeida (2015) conclui que os documentos oficiais têm privilegiado os direitos sociais em detrimento dos direitos políticos. Os conceitos de cidadania neles presentes negligenciam a dimensão política, que deveria possibilitar a inserção do indivíduo nas esferas decisórias de poder.

Schütz (2016) destaca que, na era moderna, a preocupação tem se voltado muito mais para o suprimento das necessidades do que para a política. Segundo o autor, a esperança de superar essa condição reside na natalidade, compreendida como a capacidade humana de iniciar algo novo por meio da ação.

Hannah Arendt busca na antiguidade grega os referenciais para pensar a distinção entre esfera pública e privada:

É nessa tradição das experiências políticas dos gregos que Arendt (2010) se inspira para discutir a participação do homem nas esferas pública e privada para, num segundo momento, discutir como na Era Moderna essas duas esferas foram sendo substituídas pela esfera social e, a partir disso, apresentar as consequências que essa transposição trouxe para o exercício da cidadania (Schutz, 2016, p. 19).

A esfera pública é o espaço da ação, da política e liberdade, já a esfera privada na antiguidade é entendida como o espaço do labor, do atendimento das necessidades inerentes à sobrevivência. O autor aponta também o crescimento da esfera social que corresponde a uma sociedade de massas, na qual o consumismo e os interesses econômicos predominam.

Como conclusão o autor salienta o engajamento na esfera pública como

condição precípua para efetivação na cidadania e é justamente nessa perspectiva é que a escola deve trabalhar, não engessando a ação que é por definição imprevisível com modelos que acredita que conduzem à formação cidadã.

Quanto aos documentos (Constituição de 1988, LDBEN 1996 e PNE 2014-2024) ressalta a importância desses marcos, porém percebe que estes não foram suficientes para garantir a efetivação de uma educação de qualidade que prepare os jovens para inserção na esfera política e consequentemente para a cidadania.

Mais uma vez identificamos no conjunto de pesquisas a preocupação de se reduzir e aproximar a educação à ideia de fabricação, qual seja, a educação tem finalidades previstas e programadas, resultados a serem alcançados e a imprevisibilidade do novo é descartada.

3.5 Educação, Autoridade, Responsabilidade e Tradição

A próxima temática identificada entrelaça os conceitos de educação, autoridade, responsabilidade e tradição. A justificativa para a combinação dos termos relaciona-se ao fato de que segundo Hannah Arendt, autoridade e tradição se amparam mutuamente e na responsabilidade do professor e consequentemente da educação com os novos reside a autoridade possível na educação.

A partir desse recorte temos vinte e uma pesquisas: 1, 3, 14, 19, 21, 23, 29, 34, 35, 36, 40, 45, 68, 76, 81, 87, 88, 93, 102, 107, 118, 124, que representam 16,53% do conjunto de produções analisadas.

A partir do conjunto de pesquisas a autoridade docente é apontada como indispensável no fazer docente, porém fragilizada. Ligada ao contato intergeracional e ao respeito pela herança cultural, a sua natureza conservadora é evidente, uma vez que se baseia na responsabilidade do adulto pela conservação do mundo e pela preparação do novo para um futuro de ação livre. O professor deve ser "conservador" (no sentido de preservar o mundo) para que a criança possa ser livre e manifestar a natalidade (a capacidade de iniciar o novo).

A autoridade termina, assim, por resultar na busca da obediência e do reconhecimento dos alunos em relação aos professores, tendo como fundamento desse reconhecimento, enfim, de sua autoridade uma concepção da relação pedagógica baseada nas características da "esfera da família", dos aspectos "subjetivos" e da "individualidade" (Monteiro, 2002, p.131-132).

Mafrá (2015) investigou os processos regulatórios (regras e normas) em uma instituição de educação infantil, em Florianópolis, bem como a forma pela qual as

crianças os percebem, compreendem e operam com eles. A pesquisa evidencia que, na instituição de educação infantil investigada, as regras estabelecem uma ordem hierárquica adulta; entretanto, as crianças demonstram ativamente sua agência e criatividade ao encontrar formas de resistir e subverter essa ordem.

A autoridade é apresentada em sua distinção com a violência. A verdadeira autoridade não se baseia na violência ou na força. Quando a força é usada, a autoridade já falhou. A autoridade é um ato legitimado e reconhecido, que se fundamenta na tradição e em práticas sociais aceitas.

Ceretta (2023) descreve a autoridade docente, apresentada como acréscimo e autorização:

Para ter autoridade é preciso ter uma sutileza, algo a mais, autoridade tem a ver com autoria própria, algo que seja construído de maneira gradual, não apenas pelo cargo que é investido, mas pela sua atuação, pela forma de como se faz, da relação que estabelece com o saber e com aqueles que estão a sua volta, uma forma de aumentar fazendo crescer no outro o que já possui de bom (p. 129).

3.5.1 Autoridade e Tradição

A tradição é apresentada como constituinte da autoridade (Ludwig, 2013; Oliveira, 2019) refletem sobre o papel da tradição na constituição da autoridade, não como um elemento determinante e impositivo da realidade, mas como um campo de referências que pode ser criticamente reapropriado. Ao abordar a crise da tradição sob uma nova perspectiva, os autores argumentam que a ausência de uma tradição sólida não implica apenas perda ou esvaziamento, mas também a abertura de possibilidades interpretativas.

Ludwig (2013) explica que a temporalidade, para Arendt, não é um processo contínuo e ininterrupto, como passado, presente e futuro conectados em uma linha reta. Essa visão linear é quebrada pela eliminação da lógica de causa e efeito. Isso significa que o passado não precisa ser transmitido como uma peça única e intocável, mas pode ser resgatado em pedaços que, mesmo fragmentados, possuem um valor único. Essa abordagem rompe com a magia da tradição, permitindo que o passado seja compreendido de forma mais genuína e menos dogmática.

A contação de história/estória aparece como elo entre os novos e os mais velhos e como forma de recuperar memórias (Deus, 2019; Nascimento, 2018). Oliveira (2019) associa a crise da autoridade ao solapamento da tradição identificado na educação com o encantamento com novas modas pedagógicas:

O incrível entusiasmo por tudo o que é novo e inédito, efêmero e substituível,

característica do mundo moderno ressaltado por Hannah Arendt ao longo de suas obras, parece aí se evidenciar de modo flagrante, transformando os conhecimentos acumulados pelas gerações humanas e relevantes o suficiente para serem salvos do esquecimento transmitidos aos jovens em lixo descartável e pronto para ser trocado pelo próximo modelo que surgir no mercado pedagógico trazido em uma bela e colorida apresentação de slides pelos especialistas (Oliveira, 2019, p. 155).

Evangelista (2016) vincula à ideia de responsabilidade pelo mundo e pelos novos traduzida em autoridade a atividade do pensar:

A partir da atividade do pensar, um professor pode se tornar capaz de ao menos em princípio, assumir as responsabilidades inerentes ao seu ofício e atuar conforme o que conseguiu elaborar a partir de tal diálogo. Dessa maneira, ele pode ser capaz de escolher o que e como fazer aquilo que está em suas mãos realizar (p. 98).

Moscalcoff (2020), em sua dissertação de natureza bibliográfica e de estudo de caso, argumenta que a fragilização da autoridade é um problema que afeta a vida social como um todo, com consequências diretas na escola. A partir do pensamento de Arendt, a autora explora como o professor, muitas vezes, não consegue mais se valer da sua autoridade. Entre as contradições do exercício da autoridade docente, aborda a posição do adulto que, ao tentar assumi-la, se depara com a impossibilidade de fazê-lo sem recorrer à força.

Ohlweiler (2010) complementa que a realidade de cada criança influi na forma como ela legitima a autoridade do professor.:

A complexidade do ato de educar na escola está na multiplicidade de formas de legitimação por parte de cada criança em relação à figura do professor. Embora sejam crianças de uma mesma década, sujeitas a modos de subjetivação semelhantes, na família cada uma experimenta vínculos diferenciados. Este fator implica necessidades variadas por parte das crianças no ato de legitimação da figura do professor (p. 97).

Cirillo (2022, p. 51) indica que, pela falha da autoridade, cria-se um vácuo que torna o uso da violência necessário para tentar restabelecer uma ordem que apenas a autoridade legítima poderia manter. A autora ressalta também que, em nossa sociedade, a autoridade se manifesta de “maneira autoritária”, destacando que o reconhecimento de que a escola faz parte de uma sociedade administrada não significa eximir-se da busca por uma autoridade legítima.

A pesquisa mais recente sobre crise da autoridade apresenta uma analogia entre a concepção da história como processos controláveis e as modernas pedagogias que se debruçam sobre o método em detrimento do “o que ensinar” e por que ensinar? e acrescenta que essa constante renovação de metodologia não deixa nada de duradouro e assemelha o trabalho do professor ao *labor*:

Uma pedagogia centrada no método desconsidera não apenas o conteúdo a ser ensinado, como também o próprio significado de educar os jovens. Além disso, uma vez que o bom método, de acordo com Dewey, é aquele que parte da observação sobre a interação que o educando estabelece com os objetos e com a matéria de estudo, o professor ficará à mercê da elaboração de métodos diversos, uma vez que cada aluno ou grupo é dotado de uma singularidade, o que origina relações distintas com o conhecimento (Pimentel, 2025, p. 74).

À luz das reflexões apresentadas, torna-se possível compreender que a crise da autoridade na educação, longe de ser um fenômeno isolado ou meramente pedagógico, está profundamente vinculada ao enfraquecimento da tradição, à ruptura da relação entre passado, presente e futuro e à perda da responsabilidade adulta pela apresentação do mundo aos recém-chegados. No entanto, quando essa mediação é substituída pelo entusiasmo acrítico pelo novo, pelo primado do método sobre o conteúdo e pela transferência da função educativa para a informação imediata, produz-se um vácuo de autoridade que fragiliza o vínculo intergeracional (Santos, 2021) e compromete a legitimidade do professor (Moscalcoff, 2020; Ohlweiler, 2010). Nesse contexto, a autoridade tende a degenerar em autoritarismo ou a ser substituída pela violência (Cirillo, 2022), revelando a urgência de recuperar o sentido da educação como responsabilidade pelo mundo e pelos novos, sustentada pela atividade do pensar (Evangelista, 2016) e pela preservação do que merece ser transmitido. Assim, retomar a relação viva com o passado não significa nostalgia ou repetição, mas condição necessária para que a autoridade educativa possa se constituir de modo legítimo e duradouro no presente.

3.6 Educação e Violência

As pesquisas que tratam da violência escolar (conflitos, indisciplina, burocratização), articulando-a com a banalização do mal e com a necessidade do diálogo e da escuta são as de números: 10, 16, 43, 47, 49, 60, 61, 66, 67, 109 e 126, onze pesquisas encontradas, 8,66% do total de estudos.

Santos (2010) e Dias (2017) refletem sobre o conceito de violência na perspectiva arendtiana a partir de três dimensões: desnaturalização, despersonificação e desdemonização. A primeira dimensão é sobre a discordância de Arendt de pensar a violência humana a partir da perspectiva biológica, como inerente ao ser humano.

A violência não se confunde com a ação, a desdemonização corresponde à própria instrumentalidade da violência. A violência também é distinta de poder, política e autoridade (Dias, 2017; Longo, 2015):

O poder, inerente a qualquer comunidade política, é resultante da capacidade das pessoas agirem coletivamente, por consenso. Quando este poder se desintegra, enseja a violência. Quando os comandos não são mais consensualmente aceitos, os meios legitimadores do poder entram em crise e a violência pode se instalar (Longo, 2015, p.41-42).

Santos (2017) apresenta a escola como local de múltiplas violências, praticadas pelos estudantes e pelos adultos em suas diferentes funções; a partir de Bourdieu e Passeron (2014) apresenta toda ação pedagógica como violenta por privilegiar os conhecimentos e a produção cultural da classe burguesa, dificultando a apreensão e aprendizagem daqueles que não trazem esse capital cultural, a violência simbólica.

Destaca também a importante questão sobre a falha da escola, principalmente a pública, em não possibilitar a ascensão social para boa parte dos seus estudantes como agravante para a violência no ambiente escolar e o questionamento da autoridade da escola e dos professores está na isenção de responsabilidade sobre os atos inadequados dos estudantes no sentido de não se ter um olhar supervisorador:

Ainda não nos libertamos dos estereótipos que subjazem as relações estabelecidas por professores e alunos nas escolas. A arrogância e o deboche se chocam com o imaginário de uma escola feita apenas de seres passivos, dóceis e obedientes, cujos valores e cultura em nada se comparam com aqueles propagados pela escola moderna. Conviver com essa diversidade exige uma tomada de posição que não passa pelo preconceito e radicalismo do uso de mais violência (Santos, 2017, p. 41).

Assim, a escola cria e estabelece regras, porém não tem meios de acompanhar a eficácia delas, o que contribuiria para a transgressão. Como resposta a sua falta de autoridade muitas vezes a escola tem respondido com violência.

Sobrinho (2014) estabelece a relação entre os conceitos arendtianos e a indisciplina escolar ao enquadrar esta última como um choque inevitável entre a subjetividade do aluno (o novo) e a subjetividade técnica e tradicional do professor (o velho). Para a autora a indisciplina não é exclusividade da escola hodierna, mas é intrínseca ao ambiente escolar, embora devido ao esvaziamento do espaço público tenha havido uma intensificação das indisciplinas escolares.

Hahne (2017) reflete sobre a violência a partir do texto de Hannah Arendt *Da violência* (1985) e aponta que comportamentos entendidos como não adequados dos estudantes podem ser, na verdade, respostas às situações injustas:

Entendendo que seus pontos de vista não eram escutados- ainda menos validados-pelas equipes escolares quando tentava dialogar, conforme me

diziam alunos das escolas C e D, gritar e xingar era, ao menos, um meio para expressarem seus sentimentos (Hahne, 2017, p. 139).

A fim de evitar mal-entendidos acerca da postura de Arendt sobre a violência, Siqueira (2025), esclarece a posição da filósofa sobre o tema:

Em nenhum momento de *Sobre a violência* (2013), Arendt glorifica a violência. Pelo contrário, a obra é “uma oportuna e vigorosa crítica da apologia da violência” (Lafer, 2013, p.13). O que acontece é que a autora reconhece a ambivalência da ação violenta diante de determinadas situações ou condições que provocam indignação, representando a única maneira de restaurar um equilíbrio de justiça. Reside uma reflexão ética em torno da violência enquanto re-ação, que se entrelaça entre aquilo que diz respeito à moralidade, à justiça e à necessidade de desafiar a arbitrariedade de atos injustos por meio da prontidão do ato violento (Siqueira, 2025, p. 38).

Alguns autores apresentam propostas de interferência da equipe escolar para cuidar da violência na escola. Bamberg (2017) destaca a importância da escuta dos envolvidos em acontecimentos violentos. A autora aponta a necessidade do fortalecimento das relações entre os que fazem parte do dia a dia escolar e o elucidamento do conceito de violência e sua consequente desnaturalização. Silva (2022) a partir de sua pesquisa empírica propõe reativar o projeto interdisciplinar Assalto Poético e a produção de um videoclipe (o produto) com questões em torno da violência e em prol de uma cultura de paz, na escola e fora dela. Penteado (2015) conclui que para se configurar como escola cidadã e mitigar o problema da violência a escola deve estar comprometida com a educação libertadora, conforme as propostas de Paulo Freire, em uma concepção de educação voltada não somente para o científico, cognitivo, mas também socioafetivo e emocional.

3.7 Educação e *Amor Mundi*

A partir desse recorte, observa-se que um dos principais problemas investigados pelas pesquisas diz respeito à possibilidade de a educação contribuir para a construção e preservação de um mundo comum. Inseridas na categoria analítica que aborda o enfraquecimento do Espaço Público e a ascensão do Espaço Social — consequência central da crise da Era Moderna — encontram-se quinze pesquisas (15, 25, 31, 39, 54, 61, 74, 82, 91, 96, 98, 104, 106, 109, 111 e 116), que representam 11,81% do total analisado, nas quais o conceito arendtiano de *amor mundi* ocupa lugar de destaque. Nessas produções, o *amor mundi* aparece associado a noções como responsabilidade, pertencimento, cuidado com a renovação do mundo, reconhecimento do mundo compartilhado e reflexão crítica sobre as próprias ações. Bastos (2023) interpreta esse conceito a partir da pertença humana ao mundo,

sublinhando sua implicação ética fundamental: estar no mundo implica disponibilidade para a convivência e a coexistência com os outros. De modo convergente, Almeida (2009) contextualiza o *amor mundi* como resposta de Arendt à sociedade de massas e às experiências totalitárias, marcadas pela superfluidez e pelo abandono dos indivíduos, esclarecendo que tal conceito não se confunde com um sentimento romântico ou intimista, mas se refere a uma atitude pública de compromisso com o mundo comum:

O amor mundi constitui a resposta de Arendt frente à destruição do mundo. Isso não é uma solução pragmática, mas também não é uma fuga romântica, nem um fechar de olhos diante dos fatos. A autora, como já mencionamos, usa o termo amor mundi em raros momentos e não é de nosso conhecimento porque ela desistiu desse título para seu livro. Suspeitamos que talvez ela quisesse evitar qualquer associação do amor mundi com um sentimento amoroso que diz respeito a uma vida interior ou íntima e, portanto, não pertence ao mundo comum (Almeida, 2009, p. 66).

Nesse sentido, diversas pesquisas associam a responsabilidade da escola e dos professores à tarefa de dar sentido à educação, seja por meio da definição de papéis, dos resultados de aprendizagem ou da construção de um ambiente escolar que possibilite acolhimento, encorajamento e autoridade docente. O mundo comum é compreendido, conforme Bruniera (2013) e Fuchs (2020), como espaço de compartilhamento que constitui a própria realidade, ideia que encontra respaldo em Arendt ao afirmar que a presença dos outros garante tanto a realidade do mundo quanto a de nós mesmos:

A importância de ser visto e ouvido por outros evidencia a possibilidade de se ter novas percepções acerca dos assuntos humanos. Caso contrário, se o mundo fosse enxergado apenas sob um ponto de vista e uma percepção, acabaríamos com o mundo comum, com o mundo humano, e restaria aos homens viverem isolados (Fuchs, 2020, p. 18).

A educação, portanto, aparece como mediação essencial entre o mundo herdado e os recém-chegados, ainda que essa herança se apresente de forma fragmentada, exigindo seleção, cuidado e responsabilidade.

Autores como Custódio (2011) e Gonçalves (2016) aprofundam essa discussão ao refletirem sobre as interseções entre a esfera pública e política do mundo comum e a esfera pré-política da escola, defendendo que pensar a responsabilidade educativa é condição para ressignificar práticas frequentemente reduzidas à mera manutenção da sociedade. Essa perspectiva é retomada por Morello (2014) e Rodrigues (2023), que formulam a hipótese da reconciliação entre mundo e docência por meio da responsabilidade pelo mundo, entendendo o *amor mundi* como princípio

que sustenta a autoridade educativa:

No entanto, Arendt enxerga a educação além das metodologias. Ela destaca que a educação envolve a compreensão da relação entre o ser humano e o mundo, e a capacidade de iniciar algo novo para renovar um mundo antigo. Essa renovação só é possível e suportável quando amamos o mundo, quando assumimos responsabilidade por ele por meio do amor ou da gratidão. É nesse sentido que a educação se torna a transição do ambiente familiar para o espaço público (Rodrigues, 2023, p. 86).

Nessa direção, as pesquisas interpretam o *amor mundi* como axioma da dimensão política da docência, condição prévia da ação e fundamento de uma escola comprometida com a transmissão de conhecimentos cultural, científica e tecnicamente relevantes.

Por fim, pesquisas mais recentes alertam para os desafios contemporâneos de reconhecer e cuidar do mundo comum diante de sua crescente instrumentalização e consumo, tendência já identificada por Arendt e intensificada na atualidade. Batista (2021) aponta a rememoração de obras e monumentos como possibilidade de ressignificar a educação e fortalecer o vínculo com o mundo comum, reforçando a ideia de que a educação, sustentada pelo *amor mundi*, não se limita à inovação metodológica, mas se constitui como responsabilidade ética e política pela continuidade e renovação do mundo humano.

3.8 Educação, Barbárie e Totalitarismo

A urgência desta análise reside na constatação de que a educação se encontra numa encruzilhada. Vivemos sob a ameaça da tecnificação e instrumentalização dos saberes, que leva à coisificação e anulação dos sujeitos, reduzindo indivíduos a componentes de coletivos manipuláveis e dissolvendo suas qualidades singulares. Dentro deste contexto de crise, propõe-se pensar a ambiguidade inerente ao processo educacional: embora almeje a autonomia e emancipação dos indivíduos, a escola pode se manifestar, paradoxalmente, como um espaço de barbárie. As pesquisas enquadradas nessa categoria são as de números: 27, 28, 46, 69, 74, 99, 105 e 123, que representam 6,30% do total das produções acadêmicas analisadas.

Para pensarmos sobre o sentido de totalitarismo e barbárie na educação é necessário destacar seus significados a partir do nosso referencial teórico. Arendt (1985 *apud* Mello 2015), explica que o totalitarismo difere de tiranias e ditaduras autoritárias e que nesse fenômeno só existe uma vontade válida, a do líder e as massas fascinadas sustentaram essa vontade:

O totalitarismo foi o domínio total de coletividades e de indivíduos, um fenômeno na história do Ocidente realizado exclusivamente pelo nazismo e pelo stalinismo. Aspirava à universalização da sua ideologia, da sua forma de organização e a internacionalização de suas políticas. Ambos os movimentos tiveram em comum os expurgos em massa, as deportações, a aniquilação de povos inteiros² e os campos de concentração como a verdadeira instituição central do poder organizacional totalitário (Mello, 2015, p. 15).

A existência de elementos pré-totalitários na educação é indicada por Andrade (2012), bem como por Lopes (2019) e Farias (2021). Para Andrade (2012), um desses elementos é o conformismo:

Decerto que, se procuramos identificar elementos totalitários no mundo não totalitário, em especial para o nosso intento de situar o problema da crise educacional bem delimitado ante o problema geral do totalitarismo, o conformismo é um fenômeno cuja compreensão é indispensável. A questão do conformismo, da elevação do comportamento ao nível da ação, está acompanhada pela ascensão da sociedade de massas, que em muitos aspectos condiz com o estabelecimento de uma sociedade de trabalhadores e de consumo, e uma das principais características da época moderna, que é a crescente “alienação” do mundo (p. 83).

Lopes (2019), assim como Farias (2021), conclui que a prática do *amor mundi* pode combater as influências totalitárias na educação.

Zanardi (2018) explicita a preocupação com o esvaziamento do interesse pelo ensino das humanidades e as consequências para a manutenção da sociedade democrática, bem como com a formação para a cidadania que preconiza a assunção de responsabilidades. Silva (2012) e Ferreira (2021) acrescentam o pensamento e faculdades do julgamento na educação como condições necessárias para evitar a banalidade do mal.

Paixão (2023) e Farias (2024) alertam que a dominação da educação por elementos totalitários não é um fenômeno do passado, mas uma luta permanente herdada da modernidade. A chave para combater essa ameaça é a Educação em Direitos Humanos (EDH).

3.9 Educação e Finalidades Sociais

Os objetivos das teses e dissertações envolvidas na categoria são resgatar o sentido político-formativo da educação. Um dos focos do conjunto de pesquisas agrupadas por esse viés é a Formação Ética, Moral e Cidadã. A ênfase recai sobre a capacidade da escola de construir um sujeito ativo, ético e engajado, combatendo a crise de valores. Nesse sentido, Johann (2008) afirma não ser possível o desenvolvimento da ética em uma educação que se assemelha ao labor, ou a fabricação, mas apenas na “educação-ação”.

A educação como fabricação precisa ceder, gradativamente, espaço para

uma educação-ação. Este recém-chegado precisa ser acolhido e cuidado na medida em que ele precisa ser introduzido em todos os aspectos de sua nova existência. Não obstante a relatividade do fenômeno ético –ele nunca se apresentará como um dado completo, mas sempre como um ideal a ser construído – é preciso que a educação o contenha como uma de suas dimensões essenciais (Johann, 2008, p. 125).

As pesquisas organizadas a partir dessa categoria de análise são as correspondentes aos números: 4, 6, 7, 8, 32, 33, 50, 52, 57, 64, 75, 79, 83, 84, 89, 101, 105, 113, 119, 122 e 127. Vinte e uma pesquisas que representam 16,54% do total de estudos analisados.

O desenvolvimento de uma consciência moral alinhada aos conceitos arendtianos é viabilizado pelo julgamento dos pensamentos que emergem da experiência escolar, entendida como um espaço compartilhado e de atribuição de sentido ao mundo (Calheiros, 2016; Rodrigues Jr., 2025).

Existe convergência entre os autores que pesquisaram sobre o ensino da Filosofia e Sociologia na Educação Básica Brasileira como forma de consolidar o comprometimento da escola com a sociedade. A partir dos conceitos arendtianos, os autores têm em comum a busca por uma prática de ensino ativa e engajadora que transcenda a instrução tradicional e instrumentalizada, focando na formação de um sujeito político e pensante.

Em nosso recorte sobre as finalidades sociais da educação, identificamos autores que pesquisaram o significado da educação para a constituição de sentido do que deveria ser o domínio público, como Paoliello (2007), Silva (2008), Bezerra (2024). A partir da análise dos resumos percebemos que o público é a dimensão que possibilita o exercício da cidadania, da política, dos interesses comuns e compartilhados. Silva (2008) analisa o significado da “qualidade” da educação e sua relação com a constituição do espaço público e argumenta que erroneamente a qualidade tem estado associada à capacidade da educação conferir *status* social a seus estudantes.

O sentido formativo nas disciplinas de Arte e História é analisado sob uma perspectiva crítica fundamentada em Hannah Arendt, contestando a visão instrumentalizadora adotada nesses campos (Augusto, 2013; Lamas, 2015). Essa crítica direciona-se, em História, à concepção de que os estudantes apenas aprendem o que fazem e, em Arte, à conversão de bens culturais em bens de consumo.

O sentido da educação é analisado com base nos conceitos de singularidade e pluralidade por meio da teoria de Hannah Arendt (Melo, 2015; Briskievicz, 2019). Em

sua abordagem, Melo (2015) sinaliza que a pluralidade se articula com as faculdades do pensar, do querer e do julgar, as quais, no espaço do entre- atividades com o outro, acionam as capacidades do prometer e do perdoar. As faculdades humanas do pensamento e do julgamento são mencionadas como aliadas na educação porque formam a capacidade de um indivíduo de viver em um mundo plural e resistir às tendências totalitárias.

3.9 Considerações

A nossa análise de natureza EA teve como ponto de partida o questionamento sobre a relação entre Educação e o aporte teórico de Hannah Arendt. Em nosso levantamento realizado na BDTD a partir dos descritores “Educação” e Hannah Arendt” localizamos 127 pesquisas, desenvolvidas no período de 2000 a 2025, das quais oitenta e três são dissertações e quarenta e quatro são teses.

À guisa de fechamento das análises apresentadas, salientamos que a atualização realizada a partir da presente dissertação pode servir como subsídio para futuros estudos por elencar um temário rico de pesquisas que relacionam educação à Hannah Arendt.

A Crise na Educação perpassa todo o *corpus* analisado e pode ser entendida como um dos resultados das mudanças na forma de ver, entender, viver e se relacionar no mundo; o conceito de processo se faz presente na nova leitura do nosso entorno e das relações estabelecidas. Na tradição, fabricar algo (*poíesis*) significava criar objetos duradouros, que permanecem no mundo e o estruturam.

A modernidade substitui isso por uma visão de mundo: a natureza é vista como fluxo químico-biológico; a história, como progresso inevitável; a economia, como crescimento sem fim. Assim, o foco sai do mundo como espaço estável e vai para um movimento contínuo, em que nada permanece.

O principal obstáculo identificado para a formação cidadã é a redução da educação a um processo de mera "fabricação" de competências ou "trabalho" de rotina. As saídas propostas pelas pesquisas convergem na necessidade de a escola e a prática pedagógica priorizarem a ação e o pensamento, o que implica incentivar a ação como o ato de iniciar algo novo, de participar e de manifestar a própria singularidade na coletividade, em contraste com a simples obediência ou repetição. As pesquisas argumentam que a educação não é um processo neutro ou apolítico. Os caminhos indicados incluem a necessidade de a escola reafirmar seu propósito como uma instituição pública com uma função política e para isso devemos

reconhecer que o ambiente escolar, embora separado da política partidária, é o espaço onde a nova geração é apresentada ao mundo e aprende a conviver com a pluralidade, um requisito essencial para a vida na esfera pública.

A crise na educação é, para Arendt e os autores, uma crise de autoridade. As obras sugerem que a saída não é um retorno ao autoritarismo, mas sim a recuperação de uma autoridade do educador que se baseie no cuidado com o mundo e na responsabilidade pela formação das novas gerações. Essa autoridade é o que garante a estabilidade e a segurança necessárias para que o aluno possa se desenvolver e, futuramente, entrar em uma esfera pública imprevisível e plural.

Percebemos, pela análise dos resumos e alguns capítulos que, os autores entendem que a compreensão da educação apenas como meio de ascensão social a reduz à preocupação da manutenção da vida biológica, sem vínculos com o mundo comum e reduz as crianças e jovens a futuros consumidores.

Ao olharmos detidamente a crise percebemos a necessidade de como nos orienta Arendt (2022 a) de voltar às mesmas questões e uma dessas questões urgentes é sobre o redimensionamento do papel da escola e da educação, o que nos leva a pensar sobre a educação como fazer que se localiza fora do espaço doméstico e antes do espaço político, outro recorte que abordaremos a seguir.

O espaço social como manifestação da grandiosidade da sociedade está historicamente relacionado à idade moderna e esse espaço se caracteriza pelo esvaziamento tanto do espaço privado como do espaço público, passando ele a ser o principal palco merecedor das atenções.

O problema decorrente dessa mudança reside no fato de que o discurso e a ação perdem sua vitalidade para o anseio de conformar os indivíduos, de modelagem de uma sociedade de massas que deve atender à um padrão, nessa sociedade o foco é o comportamento adequado em detrimento da noção de grandes feitos que tornava os homens imortais na idade antiga:

Ao invés da ação, a sociedade espera de cada um dos seus membros certo tipo de comportamento, impondo inúmera e variadas regras, todas elas tendentes a “normalizar” os seus membros, a fazê-los comportarem-se, a excluir a ação espontânea ou a façanha extraordinária (Arendt, 2022a, p. 50).

Dessa interpretação surge um novo problema, que foi mencionado nos trabalhos sobre violência e indisciplina que é o de justificar o desenvolvimento das aprendizagens com a promessa de ascensão social (esfera social, mundo do trabalho) o que não tem encontrado correspondência com a realidade. Não que a violência deve

ser entendida como gerada exclusivamente por esse fator, no entanto a superação desse quadro passa pelo estabelecimento de objetivos que superem a condição do trabalho (*labor*).

A educação responsável com o mundo, com as crianças e jovens no século XXI deve necessariamente ser engajada com as questões ambientais, de direitos humanos, do uso consciente da tecnologia e da cultura da paz.

No conjunto das pesquisas percebemos que a questão da autoridade do professor possui relevância, 21 produções acadêmicas, que representam 16,28% do *corpus* analisado e é relacionada diretamente à atividade educativa e por conseguinte ao conceito de natalidade. De acordo com a perspectiva por nós pesquisada, tal autoridade é conservadora na medida em que busca legitimidade na continuidade do mundo, sem, no entanto, renunciar à imprevisibilidade intrínseca às crianças e aos jovens.

Os estudos destacam a necessidade da distinção entre autoridade e violência, visto que ambos podem implicar em obediência. A autoridade do professor deve, necessariamente, estar pautada em seus conhecimentos e experiência sobre o mundo.

Consideramos relevante enfatizar que pensarmos sobre uma educação na qual a autoridade do professor seja legitimada pelos estudantes, responsáveis e entre os próprios pares passa, impreterivelmente, pelo entendimento de que precisamos considerar na perspectiva fenomenológica, adotada por Arendt que não pode ser entendida metafisicamente, mas a partir de um contexto que considere a violência, as questões econômicas, políticas e é claro o nosso mundo comum. Assim, a atividade educativa a partir da aquisição inegociável do conhecimento prepara crianças e adolescentes para agirem no mundo.

4 SOBRE OS CONCEITOS DE TRADIÇÃO E HISTÓRIA EM HANNAH ARENDT

Pesquisar, refletir e escrever sobre as análises de Hannah Arendt acerca da história e da tradição em uma dissertação sobre educação é reafirmar que seus pensamentos e conceitos têm como referência a experiência humana com a cultura, com a dimensão política, com as palavras, com a religião e com o passado.

Os conceitos guardam ecos de outros tempos, cujos resquícios, ao serem burilados, passam a irradiar um brilho renovado. Reiteramos, assim que os conceitos arendtianos não podem ser entendidos plenamente se desconsiderarmos a dimensão da temporalidade que dá estofamento ao pensamento da autora.

Destarte, consideramos apropriado antes de adentrarmos a discussão relacionada à educação, como atividade de conservação e de simultânea renovação, oferecermos um lastro teórico sobre a percepção do mundo comum como herança, mas também como construção à medida que novos são introduzidos constantemente por meio da natalidade.

A leitura do mundo é traduzida pela experiência, que em termos arendtianos pode ser identificada com o mundo comum e sua dimensão pública:

Para nós, a aparência - aquilo que é visto e ouvido pelos outros e por nós mesmos - constitui a realidade. Em comparação com a realidade que decorre do ser visto e ouvido, mesmo as maiores forças da vida íntima - as paixões do coração, os pensamentos do espírito, os deleites dos sentidos - levam uma espécie de existência incerta e obscura, a não ser que, e até que, sejam transformadas, desprivatizadas e desindividualizadas, por assim dizer, de modo que assumam um aspecto adequado à aparição pública (Arendt, 2022b, p. 61).

Lafer descreve a vitalidade da experiência em Hannah Arendt:

Experiência, narrativa e pensamento estão interligados em Hannah Arendt. Ela entende, como acima apontado, que as teorias, por mais abstratas que sejam ou pareçam, têm atrás de si histórias e incidentes que contêm *in nuance* o que temos a dizer (Lafer, 2018, p. 53).

A história e a tradição são mais que duas temáticas que aparecem nas obras de Hannah Arendt, são, em nossa perspectiva, fios condutores sobre a constituição do pensamento político da autora, visto que a temporalidade em suas dimensões passado-presente e futuro entrelaçam sua tecitura conceitual e a elaboração do seu pensamento. A questão da temporalidade percorre sua escrita, ainda que muitas vezes, dada a naturalidade e sutileza com que isso acontece, podemos deixar tal nuance passar despercebida.

São temáticas que se afinam à discussão sobre educação porque comungam a finalidade de preservação do mundo, um mundo que é o nosso lar que permanece

ao longo das gerações, apesar das agressões contra o meio ambiente e contra a própria humanidade.

Destacamos que as reflexões do presente capítulo foram despertadas pela leitura e releitura da obra *Entre o Passado e o Futuro* e que não estavam previstas em nosso projeto de pesquisa inicial. No exercício da compreensão de textos tão densos fomos percebendo o quanto a questão da temporalidade está presente em suas diferentes dimensões, bem como a necessidade de desdobrar tal perspectiva subjacente a toda escrita de Arendt.

Carvalho (2022), apresenta dois aspectos que considera pertinentes para entender o título da obra acima mencionado:

Em primeiro lugar, essa disposição para se situar entre o passado e o futuro a fim de tecer exercícios de pensamento desvela uma perspectiva teórico-metodológica que marca a obra de Arendt: lançar-se em um exercício contínuo e infindável de compreender o presente à luz das rupturas históricas, sem poder contar com as categorias herdadas da tradição (Carvalho, 2022, p. 17-18).

O segundo aspecto, ao qual o autor relaciona o significado enigmático do título da obra *Entre o Passado e o Futuro*, é o sentido ontológico de “compreender o humano como um ser que busca compreensão e significado para sua existência” (p. 18).

Foi essa obra específica que inaugurou as publicações de livros da autora no Brasil em 1972. Celso Lafer, aluno de Hannah Arendt em 1965, no curso de pós-graduação na Universidade de Cornell, nos Estados Unidos, justifica a escolha da publicação da obra no Brasil: “(...) era uma professora de memorável presença, que me marcou desde a primeira aula do curso”. Segundo Lafer, “Ela mesma observou que se tratava de um livro que considerava dos mais representativos e importantes das características de sua reflexão política”. (Lafer, 2022, p. 27).

O livro é composto por oito ensaios cujas temáticas são perpassadas pelo advento da ruptura da tradição filosófica e política ocidental. A obra é considerada um clássico, pois:

É uma interpretação autêntica e válida do mundo em que viveu e guarda permanente atualidade que instiga releituras, pois seus conceitos, categorias e narrativas retêm validade para a compreensão de uma realidade distinta da época em que foram elaborados (Lafer, 2022a, p. 32).

A despeito do que possa parecer, a temporalidade na perspectiva da autora não é uma temática simples, qual seja, interpretar o presente à luz do passado, ou ainda não repetir no presente os erros do passado. Essa complexidade também está presente na estética textual de Arendt, questões são revisitadas e aprofundadas

quando as julgávamos encerradas, e as ideias, que inicialmente julgávamos esparsas, vão tomando um formato coerente e rico.

Em termos de estilo, sua escrita tem como ponto de partida a concretude da experiência. A título de exemplo, mencionamos o recorte espacial-temporal do modelo de educação norte-americana usado para discutir *A crise na Educação* e das experiências totalitárias do século XXI para escrever *Origens do Totalitarismo*, assim não somente o passado, mas também a experiência no pensamento arendtiano são indispensáveis fontes de sentido e compreensão.

Não se trata de um apego, romantismo ou saudosismo do passado, mesmo porque seu interesse pela história é essencialmente político e em sua obra a preocupação com o presente e com o futuro ocupam espaço considerável. Duarte (2018) em seu escrutínio sobre o modo de pensar da autora afirma que, na verdade, Arendt é antitradicionalista, porque seu interesse não é usar o passado ou a tradição, ainda que ambos não sejam sinônimos, como modelagem, antes desmontar o pensamento filosófico e metafísico, que o autor denomina de “legado heideggeriano de Arendt”.

Sobre a palavra “antitradicionalista” esclarecemos que o conceito pode ser interpretado como a recusa de Arendt em aceitar a imposição de uma leitura do passado de sentido único para sua ideia de tradição.

O passado tem, em Arendt, um papel dinâmico enquanto constituinte do pensamento, uma vez que a temporalidade, para a autora, na constituição do pensamento rompe com o encadeamento cronológico tradicional, passado-presente-futuro, no qual o passado é constantemente retomado estabelecendo um diálogo que também projeta tensões em direção ao futuro. O passado, embora os acontecimentos não possam ser alterados, não se configura como fixo, acabado e estático porque o seu significado permanece aberto à interpretação:

Restringir-se à concepção tradicional da temporalidade implica não compreender por que Arendt transita insistentemente pelo passado em suas reflexões sobre o presente, sempre orientadas por sua preocupação com o futuro. Trata-se aqui de uma outra concepção da temporalidade, própria à dinâmica do pensamento, a partir da qual é possível situar-se no presente e confrontar de maneira reflexiva o passado com o auxílio do futuro e o futuro com o auxílio do passado (Duarte, 2018, p. 135-136).

Recorremos mais uma vez à apresentação que Carvalho (2022) faz do livro *Entre o Passado e o Futuro* para ilustrar a revisitação possível do passado:

Ora, também entre nós, foi a derrocada das narrativas identitárias tradicionais que abriu espaço para revisitar o passado e nele vislumbrar figuras notáveis

e inspiradoras, mas até então obliteradas, como Luiz Gama; para ressignificar eventos soterrados pela tradição historiográfica, como as revoltas republicanas ao longo do Império ou a fecundidade da ontologia das culturas indígenas da Amazônia (Carvalho, 2022, p. 16).

O presente, por sua vez, situa-se na brecha em que a ação é possível, onde o inédito pode emergir e na qual também se dá a elaboração do pensamento. Essa capacidade de abertura ao inesperado só se sustenta se o presente não estiver fatalmente predeterminado pelo passado ou pela tradição. Contudo, ao mesmo tempo em que se mostra promissor, “encontra-se ameaçado em sua dimensão histórica, porque potencialmente reduzido a um mero marco cronológico entre duas extensões temporais infinitas, porém desconexas” (Carvalho, 2022a, p. 15).

Ainda sobre o estilo e elaboração do pensamento arendtiano é recorrente usar as palavras como elementos desveladores, que ora se contrapõem, por exemplo: político *versus* social, poder *versus* violência, ora caminham em paralelo e se complementam como é o caso de natureza e história:

A linguagem para Arendt, constitui o repertório da experiência humana. O nomear das coisas, a criação de palavras é a forma de apropriação e desalienação do mundo, ao qual todos chegamos, pelo nascimento, como novatos e estrangeiros. Esta volta à linguagem representa uma retomada de uma das linhas da tradição do pensamento, pois implica, na arqueologia das ciências humanas- para falar como Foucault-, a retomada de um conceito de positividade, em que o elemento regulador da verificação é a hermenêutica do significado das palavras, pois se postula uma correspondência entre a palavra e as coisas, entre significante, significado e conjuntura (Lafer, 2018, p. 88-89).

Em outra obra Lafer reforça a importância da palavra no exercício do pensamento de Hannah Arendt:

Cabe observar nesse sentido que, para Hannah Arendt a palavra é sempre reveladora da realidade e que o apreço pela filologia, esclarecedor quanto ao significado originário dos termos, foi um caminho de sua reflexão, sustentado pelo seu abrangente domínio do grego e do latim (Arendt, 2022a, p. 37).

À luz dessas reflexões, compreende-se que a história e a tradição, em Hannah Arendt, não constituem objetos de contemplação do passado, mas dimensões constitutivas da experiência humana e da atividade do pensar. Assim, o interesse não reside na reconstituição do passado em si, mas na compreensão da temporalidade como elemento estruturante da elaboração dos conceitos arendtianos.

4.1 Tradição

Na medida em que o mundo comum, entendido como manifestação política das experiências humanas — e não a história —, ocupa posição central em nosso arcabouço teórico, importa delinear o papel do passado na política, esfera à qual

Arendt se dedica. Como primeiro movimento, buscamos refletir sobre a definição de tradição e explicitar o elo entre história e tradição.

Considerando o apreço de Arendt pela filologia, sobre a origem da palavra tradição, esclarecemos: “O termo “tradição” provém do latim *traditio*, que, por sua vez, vem do verbo tradere, [que] significa, entregar, passar para frente, narrar, relatar, confiar, memória (Caldas, 2011, p.1350 *apud* Schutz, 2016).

Arendt (2022a, p. 73) define tradição como uma “baliza através do passado e a cadeia à qual cada nova geração, intencionalmente ou não, se ligava em sua compreensão do mundo e em sua própria experiência”. Destaca ainda que, embora geralmente não tenhamos consciência de sua influência, ela permanece atuante em nossa forma de pensar. Nesse sentido, o passado legitimava as ações do presente no campo da política, conferindo-lhes autoridade e a tradição que dava sentido ao mundo. É essa deferência ao passado nas ações presentes que caracteriza a tradição e lhe confere vigor histórico.

A autora também localiza historicamente o que considera o momento originário da tradição:

Isso ocorreu pela primeira vez quando os romanos adotaram o pensamento e a cultura da Grécia clássica como sua própria tradição espiritual, estabelecendo, assim, uma influência formativa duradoura sobre a civilização europeia (Arendt, 2022a, p. 73).

A tradição, tal como dada e vivida, é apenas uma das possíveis leituras do passado — trata-se de uma herança da elaboração do pensamento. A história, por sua vez, reafirma a dignidade da política ao permitir um olhar retrospectivo que resgata, no passado, experiências compartilhadas que merecem ser preservadas do esquecimento e reativadas no presente. Trata-se, portanto, da busca por heranças não explicitadas, já que não recebemos um testamento — é sob essa perspectiva que analisamos ambos os conceitos.

Schutz (2016), diferencia passado e tradição:

Cabe ressaltar que nem tudo que está localizado no passado é considerado tradição. Só podemos passar para frente aquilo que vale a pena ser lembrado, aquilo que não se quer perder, que constitui uma memória e que tão preciso que é não se pode relegar ao esquecimento. Assim, a tradição pressupõe um olhar voltado ao passado, um olhar seletivo, que discerne aquilo que se deseja preservar daquilo que será esquecido (Schutz, 2016, p.2).

A história e a tradição, por sua vez, têm em comum a dimensão temporal do passado, ou seja, da experiência humana em outro tempo. A tradição, no entanto, pode ser entendida como uma chave de leitura do passado, uma forma de

interpretação, uma herança transmitida que foi selecionada dentre tantas outras possíveis.

A história corresponde ao registro e à narração dos feitos humanos, privilegiados pela própria tradição, visando preservá-los do esquecimento; nesse sentido, pode dialogar com a tradição, ainda que não se identifique plenamente com ela. O passado enquanto campo de experiências múltiplas e singulares, se configura em um campo aberto a várias possibilidades de interpretação.

Assim, pode-se afirmar que a revisitação do passado constitui uma oportunidade de transformação da nossa forma de entender o mundo, na medida em que pode ser reinterpretado e interrogado sob novas perspectivas, revelando aspectos antes não considerados e possibilitando orientar a ação no presente de modo imprevisível.

Dessa forma o que orienta o esforço de Arendt em voltar às fontes da política, da cidadania, à pólis, ao momento de fundação é o desejo de desnudar o momento originário dos fenômenos, pois a autora entende a necessidade de olharmos para a política de forma desnaturalizada, o que só seria possível, em última instância com um desmonte de conceitos herdados:

Com os olhos limpos da tradição, podemos errar pelo passado e nele vislumbrar tesouros eventualmente esquecidos, escutar vozes potentes que foram emudecidas, reavivar promessas que jamais foram cumpridas ou expectativas de futuro que acabaram abandonadas. E Arendt não só proclama essa possibilidade, mas a atualiza, por exemplo, ao recuperar a dignidade da política na Atenas pré-filosófica (Carvalho, 2022a, p. 16).

Essa reflexão utiliza o passado não como um modelo ou cenário ideal estático, mas como material de pesquisa moldado pelas questões do presente. As indagações suscitadas pelo presente revelam o método arendtiano de 'limpar' os conceitos; tal processo assemelha-se a um bordado que, ao ser desfeito, expõe sua trajetória e, fundamentalmente, retorna ao seu ponto de origem:

Para Arendt, o passado não oferece apenas contrastes elucidativos e modelos heurísticos com os quais se pode confrontar e julgar o presente, ele também guarda consigo um estoque de possibilidades políticas que não são de modo algum passadas, pois, ainda irrompem subitamente no presente...A repetição não constitui uma reposição daquilo que hoje se nos apresenta como o passado, mas traz à luz um evento inédito, um “novo começo” abrindo o presente para o futuro ao atualizar possibilidades esquecidas e perdidas no passado (Duarte, 2018, p. 136).

Percebemos a ambiguidade com a qual temos que lidar na intenção de definir a tradição e a sua validade. Por um lado, o conceito suscita a discussão da sua própria obsolescência frente a incapacidade de fornecer elementos para entendimento do

nosso mundo tal qual ele se configura, mas ao mesmo tempo nos instiga a uma revisitação do passado a partir de um olhar inédito.

Abrir possibilidades de interpretação do passado com vistas às questões presentes, não como transposição do que foi, mas como oportunidade de retomar as potencialidades que não se realizaram é o que Duarte (2018) nos apresenta como repetição, um conceito que Arendt toma emprestado à Heidegger e é comentado pelo analista de sua obra: “A repetição é um novo começo que visa ao possível” (Duarte, 2018, p. 137).

Para Arendt, de acordo com Duarte, a eclosão das revoluções modernas decorrem de atualização de manifestações políticas, vistas como potenciais novidades:

As revoluções foram pensadas por ela como a retradução de uma possibilidade originária que, negada pela própria tradição, permaneceu em estado de vigília e repetiu-se, de maneira transfigurada trazendo a “novidade” para a cena política da modernidade e do presente (Duarte, 2018, p. 141).

Poderíamos também vincular a repetição ao tesouro perdido e à felicidade pública ao participar de um espaço público perdido. Arendt escreve em seu prefácio fazendo referência à participação na Resistência europeia contra a ocupação nazista, onde cidadãos comuns começaram a participar da ação política e acabaram por criar um espaço público, um espaço político. Tal fato também se repetiu na Filadélfia em 1776, na França em 1789, em Budapeste em 1956:

Isso não durou muito. Após alguns curtos anos, foram liberados do que originalmente haviam pensado ser um “fardo” e arremessados de volta àquilo que agora sabiam ser a irrelevância superficial de seus afazeres pessoais, sendo mais uma vez separados do “mundo da realidade” por uma *épaisseur* triste, a “opacidade triste” de uma vida particular centrada apenas em si mesma (Arendt, 2022a, p. 46).

A tradição a que Arendt se refere enquanto passado formativo é, evidentemente, a tradição filosófica e política ocidental iniciada em Platão e Aristóteles. De acordo com Lafer, o fim dessa tradição filosófica originária se deu com “Karl Marx, Soren Kierkegaard e Friedrich Nietzsche [que] anteciparam, no campo do pensamento, esse esgarçamento da tradição, tendo Hegel como ponto de partida” (Lafer, 2018, p. 122):

Arendt reconhecia a multiplicidade de universos contidos no que chama de “a tradição”, de modo que seu emprego do singular deve ser compreendido como referindo-se a certas concepções ou arranjos teóricos fundamentais, que perpassam as mais diversas e conflitantes formulações filosóficas sobre política (Duarte, 2018, p. 123).

Arendt descreve o que considera o início de nossa tradição filosófica:

O início deu-se quando, na alegoria da caverna, em *A República*, Platão descreveu a esfera dos assuntos humanos, tudo aquilo que pertence ao convívio de homens em um mundo comum, em termos de trevas, confusão e ilusão, que os aspirantes ao ser verdadeiro deveriam repudiar e abandonar, caso quisessem descobrir o céu límpido das ideias eternas no qual só distante da nebulosidade dos assuntos humanos se poderia enxergar “o céu límpido das ideias eternas” (Arendt, 2022a, p. 63).

E destaca, também, o que considera ser o fim da tradição de nosso pensamento político tradicional:

O fim veio com a declaração de Marx de que a filosofia e sua verdade estão localizadas não fora dos assuntos dos homens e de seu mundo comum, mas precisamente neles, podendo ser realizada unicamente na esfera do convívio, por ele chamada de sociedade, através da emergência de homens socializados (Arendt, 2022a, p. 63).

Importa salientar que tanto no início como no final da nossa tradição filosófica e política, o pensamento como manifestação mais pura da filosofia e a ação da política se encontram separados, ainda que a ordem hierárquica nem sempre tenha permanecido a mesma e isso tem sérias implicações, expressas por Arendt em suas reflexões e produções sobre o Holocausto.

Arendt (2022 a), em seu ensaio *A tradição e a Idade Moderna*, discorre sobre o que considera a inversão da “tradicional hierarquia entre pensamento e ação, contemplação e trabalho, e filosofia e política” (p. 65). Nessa antiga tradição, representada principalmente por Platão e Aristóteles, o pensamento, a contemplação e a filosofia eram vistas como as mais altas atividades, reservadas para poucos e não tinha como objetivo transformar o mundo.

A inversão dessa hierarquia acontece a partir de Marx que, desloca o trabalho para o centro da vida humana, ação prática acima da contemplação e a política concreta acima da filosofia pura. Ainda que, paradoxalmente, em suas previsões, estivesse uma sociedade que no decorrer do tempo iria se emancipar do trabalho.

Além da inversão do agir sobre o pensar, exaltação do trabalho, Marx destaca a violência como parteira da história em contraposição à antiga forma de pensar e agir, na qual os homens obedeciam aos governos não por temê-los, mas antes pela sua capacidade de persuasão, manifesta em sua habilidade de comunicação, de organização de pensamento e de agir entre iguais.

Arendt analisa a assertiva de Marx sobre a pretensa legitimidade da violência na política como forma de poder e diz se tratar de mais um desafio ao pensamento tradicional. Vemos aqui mais um exemplo do exercício do pensamento arendtiano ao buscar no pensamento greco-romano a original concepção da violência e sua

dissonância do que ela entende ser a essência da política: um espaço do discurso e da persuasão:

A distinção consistia em que os gregos, convivendo em uma polis, conduziam seus negócios por intermédio do discurso, através da persuasão (*πείθειν* [*peíthein*]), e não por meio de violência e através da coerção muda. Por conseguinte, quando homens livres obedeciam a seu governo, ou às leis da polis, sua obediência era chamada *πειθαρχία* (*peitharkhía*), uma palavra que indica claramente que a obediência era obtida por persuasão e não pela força. Os bárbaros eram governados pela violência, e os escravos eram forçados ao trabalho, e desde que a ação violenta e a labuta assemelham-se no fato de não exigirem o discurso para serem eficientes, bárbaros e escravos eram *ἄνευ λόγου* (*áneu lógou*), isto é, não viviam uns com os outros fundamentalmente através da fala (Arendt, 2022a, p. 71).

As proposições marxistas, representam o fim da tradição política e filosófica ocidental no campo do pensamento por se “rebelarem” contra verdades tradicionais. A despeito do desejo de emancipação do trabalho, e essa é uma das contradições apontadas por Arendt, Marx reitera sua centralidade ao afirmar que “O trabalho criou o homem”, em oposição a crença de que Deus criou o homem, e vai além, coloca o trabalho como condição definidora do próprio homem em oposição a primazia conferida à razão pelos Iluministas.

Ainda como distorções da tradição são mencionados Kierkegaard e Nietzsche, o primeiro responde à descrença na razão, com a proposição de que a fé despreze a razão “O salto de Kierkegaard da dúvida para a crença consistiu em inverter e distorcer a relação tradicional entre razão e fé” (Arendt, 2022a, p.77). Já Nietzsche na tentativa de abandonar a tradição conseguiu apenas inverter o platonismo e colocou o mundo sensível no lugar do plano das ideias. Destarte, na opinião de Arendt, apesar das tentativas de explicar o mundo complexo que se prenunciava, o que Marx, Kierkegaard e Nietzsche fizeram, foi pensar um mundo complexo e em transformação com categorias pertencentes à velha tradição, ainda que deslocando alguns conceitos de lugar e invertendo sobreposições.

A descontinuidade entre o passado e o presente é o grande problema que se coloca e a dificuldade decorrente de se analisar o presente sem referenciais sólidos dado o solapamento da tradição e sua insuficiência para fornecer explicações para uma sociedade em transformação. A essa dificuldade acrescentamos ainda a separação entre o pensar e agir, que tradicionalmente tanto em Marx quanto em Platão compõe o pensamento ocidental:

Nossa tradição de pensamento político começou quando Platão descobriu que, de alguma forma, é inerente à experiência filosófica repelir o mundo dos assuntos humanos; ela terminou quando nada restou dessa experiência além

da oposição entre pensar e agir, que, privando o pensamento de realidade e a ação de sentido, torna a ambos sem significado (Arendt, 2022a, p. 72).

Interessante destacar que Arendt concentra sua investigação no que considera ser o fim e o início do fenômeno e justifica essa escolha:

O início e o fim da tradição têm em comum o seguinte: os problemas elementares da política jamais vêm tão claramente à luz, em sua urgência imediata e simples, como ao serem formulados pela primeira vez, e ao receberem seu desafio final. Nas palavras de Jacob Burckhardt, o início é como um “acorde fundamental”, que ressoa em infindáveis modulações através de toda a história do pensamento ocidental. Somente o início e o fim são, por assim dizer, puros ou sem modulação; e o acorde fundamental, portanto, jamais atinge seus ouvidos com maior força e beleza do que ao enviar pela primeira vez seu som harmonizador ao mundo, e nunca de forma irritante e dissonante que ao continuar a ser ouvido em um mundo cujos sons – e pensamento – não pode mais harmonizar (Arendt, 2022a, p. 64).

O que estava evidente para Arendt é que os grandes pensadores citados anteriormente anteciparam na esfera do pensamento a inaptidão do “conhecimento tradicional para dar conta do ineditismo que caracterizou o século XX” (Lafer, 2018, p. 57).

Algumas chaves de leitura da autora são imprescindíveis: Arendt não defende o retorno a um mundo passado ou a tentativa de restauração da tradição, bem como não desconsidera a não neutralidade da tradição:

Arendt, tanto quanto Benjamin e Heidegger, cada um dos três a seu modo particular, também concebeu a tradição do pensamento filosófico ocidental como uma força ativa e seletiva capaz de relegar ao esquecimento certas experiências e conceitos fundamentais, motivo pelo qual assumiu a necessidade de um desmantelamento dos sedimentos da tradição a fim de alcançar o que teria restado impensado (Duarte, 2018, p. 130).

Outra chave de leitura é sobre a distinção entre passado e tradição:

Numa carta de 1970 ao editor de *The New York Review of Books* (recolhida em *Pensar sem Corrimão*), comentando resenha de *Entre Passado e Futuro*, Hannah Arendt explicou o que é para ela tradição e como se diferencia do passado “a tradição ordena o passado, transmite (*tradere*), interpreta, omite, seleciona e enfatiza de acordo com um sistema pré-estabelecido de crenças. A tradição é um constructo mental, e como tal sempre sujeito a um exame crítico” (Lafer, 2022a, p. 34).

Ainda que no campo filosófico a tradição tenha sido anteriormente solapada com a inversão da ação sobre a contemplação, com a política revolucionária elevada acima da filosofia e do trabalho acima do pensamento é somente com o advento das experiências totalitárias que a sua ruptura se efetiva:

Efetivada a ruptura da tradição do pensamento político sob o impacto da novidade radical do totalitarismo, Arendt tinha diante de si os grandes cacos desconexos do presente e do passado, partes de uma história irremediavelmente partida. Nessa situação caótica em que passado e presente desconectaram-se, Arendt temia pela perda definitiva do acesso ao

passado, bem como pela impossibilidade de compreender os traços que caracterizam o próprio presente (Duarte, 2000, p. 121-122).

Ora, se a tradição, antes mesmo do advento das experiências totalitárias mostrava, por meio daqueles que podiam se dedicar as atividades do pensamento, sua incapacidade de orientar o presente, a história, através da ideia de um *continuum*, no qual os acontecimentos históricos se encadeiam como processo rumo ao progresso infinito, parece oferecer algum sentido e significado.

4.2 História

A necessidade de entender o significado da história em Hannah Arendt nasceu da percepção que a Crise na Educação é uma manifestação de um fenômeno mais amplo, a Crise da Modernidade, a qual, por sua vez, não pode ser avaliada se deixarmos à margem as reflexões sobre temporalidade, qual seja, a moderna concepção de história.

A nossa análise do conceito de história é pautada principalmente no ensaio *O conceito de História: Antigo e Moderno*. Destacamos de antemão que não se trata de texto de natureza historiográfica, mas de delinear o pano de fundo sobre o qual são erigidos os conceitos pertinentes à presente pesquisa.

A relevância da história para compreender o pensamento arendtiano se justifica porque é nela que algum sentido de mundo comum pode ser encontrado e porque, graças a nossa capacidade de rememorar e de registrar podemos voltar à origem da política.

Sobre o interesse de Arendt pelo passado, Correia (2022) escreve:

Arendt retorna aos gregos não pela nostalgia de uma era política ideal, mas por julgar que, a despeito da fragilidade da política em Atenas- resultante principalmente da inabilidade ateniense para redimir a imprevisibilidade e a irreversibilidade que são as infortunas da ação inaugurou-se, naquele momento, uma dimensão da existência humana até então desconhecida, voltada à liberdade (Correia, 2022, p. 41).

A autora coloca a pólis grega e a fundação de Roma lado a lado para pensar dois momentos fundamentais da política ocidental narrados e preservados pela história. A pólis é o modelo originário da política, um espaço criado pela ação e pela palavra entre cidadãos livres que participavam da esfera pública e a fundação de Roma como um legado, uma tradição que valoriza o passado e que dá estabilidade ao mundo comum através de suas instituições, uma tradição que em sua origem tinha no discurso entre iguais e no desvelamento dos pensamentos sua própria essência.

A história era nesse momento composta pela narração das ações excepcionais, com o objetivo de salvá-las do esquecimento, a tradição reforçava pela

transmissibilidade a glória desse passado, existia uma correspondência entre a história e a tradição, que preservava e orientava.

A valorização do passado estava presente nas tradições antigas gregas e romanas e era ligada à exaltação de grandes feitos públicos, do extraordinário, registrados pelos poetas e historiadores com o objetivo de fazer parte da memória coletiva e assim, superar nossa efêmera condição mortal:

Todas as coisas que devem sua existência aos homens, tais como obras, feitos e palavras, são perecíveis, por assim dizer contaminadas com a mortalidade de seus autores. Contudo, se os mortais conseguissem dotar suas obras, feitos e palavras de alguma permanência, e impedir sua perecibilidade, então essas coisas ao menos em certa medida entrariam no mundo da eternidade e aí estariam em casa, e os próprios mortais encontrariam seu lugar no cosmo onde todas as coisas são imortais, exceto os homens (Arendt, 2002a, p. 95).

Por conseguinte, o conceito de história do mundo grego antigo é concebido pela força do desejo da imortalidade, uma vez que a vida humana é vista como efêmera frente ao eterno ciclo da natureza que, pela sua constante presença, jamais é esquecida. Tornar-se imortal pelos grandes feitos significava estar inserido no mundo que, pela sua eterna repetição natural, era imortal. Entrar para a história pela singularidade significava superar a condição biológica humana fadada à morte e ao esquecimento.

A história (com Heródoto) e a poesia (com Homero) na Antiguidade podem ser entendidas enquanto registro do que se passa entre os homens e correspondem à materialização da memória. Destarte, a história na antiguidade e a política estavam entrelaçadas pela centralidade que a ação humana tinha em ambas. Arendt define a ação:

A ação, única atividade que ocorre diretamente entre os homens, sem a mediação das coisas ou da matéria, corresponde à condição humana da pluralidade, ao fato de que os homens, e não o Homem, vivem na Terra e habitam o mundo. Embora todos os aspectos da condição humana tenham alguma relação com a política, essa pluralidade é especificamente a condição- não apenas a *conditio sine qua non*, mas a *conditio per quam*- toda vida política (Arendt, 2022b, p. 9).

Nesse mesmo sentido, a escrita, o registro, permite que a ação seja rememorada. O objeto da história nesse contexto não são os “processos abrangentes”, mas os grandes feitos como modelos a serem buscados como referência.

Para Hannah Arendt, a harmonia entre natureza e história na antiguidade, especialmente na Grécia, não era vista como uma naturalização da história no sentido negativo e perigoso da modernidade (ou seja, a redução da ação humana a processos

deterministas). Ao contrário, ela via essa relação de uma forma mais complexa, ligada à estrutura do cosmos e à imutabilidade da vida cíclica, que paradoxalmente, servia de pano de fundo para a relevância da ação e da fala humanas.

A determinante que explica aproximação entre história e natureza é, como dito anteriormente, a imortalidade:

Seu denominador comum é a imortalidade. Imortalidade é o que a natureza possui sem esforço e sem a assistência de ninguém, e imortalidade é, pois o que os mortais precisam tentar alcançar se desejam sobreviver ao mundo em que nasceram, se desejam sobreviver às coisas que os circundam em cuja companhia foram admitidos por curto tempo. A conexão entre história e natureza, pois, de maneira alguma é uma oposição. A história acolhe em sua memória aqueles que, através de feitos e palavras, se provaram dignos da natureza, e sua fama eterna significa que eles, em que pese sua mortalidade, podem permanecer na companhia das coisas que duram para sempre. (Arendt, 2022a, p. 101).

É possível pensarmos até mesmo em uma aproximação sobre a objetividade no fazer histórico e da natureza na antiguidade. A objetividade da natureza no mundo antigo, residia na sua independência da ação dos homens, ela existe por si, de modo autônomo e necessário e a objetividade da história é descrita por Arendt como imparcialidade. “A imparcialidade, e com ela toda historiografia legítima veio ao mundo quando Homero decidiu cantar os feitos dos troianos não menos do que a dos aqueus, e louvar a glória de Heitor não menos que a grandeza de Aquiles”. (Arendt, 2002a, p. 104).

A objetividade na história antiga aparece como elemento constituinte do mundo comum, uma vez que diferentes pontos de vistas são considerados nas narrativas e constitui o exercício de considerar “o mesmo mundo do ponto de vista do outro” (Arendt, 2002a, p. 105).

A valorização da permanência para além da existência humana sustenta o conceito da história e da natureza na antiguidade e tal durabilidade que se distancia do desvanecimento das atividades cotidianas transparece nos conceitos arendtianos de ação, política, educação, tradição, autoridade e *amor mundi*.

No mundo Cristão há uma mudança na concepção de história que se distancia da natureza por ver abalado o principal pilar que as unia: a imortalidade do mundo e da natureza:

Esse senso de grandeza não poderia em absoluto sobreviver intacto na era cristã, pela simples razão de que, segundo os ensinamentos cristãos, a relação entre vida e mundo é o exato oposto da existente na Antiguidade grega e latina: no cristianismo, nem o mundo nem o recorrente ciclo da vida são imortais, mas apenas o indivíduo vivo singular (Arendt, 2002a, p. 106).

O mundo comum, a partir de então, é tido como finito junto com seus assuntos. A vida humana e sua individualidade adquirem uma sacralidade que antes não tinham em detrimento da ação pública.

O Cristianismo, representa um momento de ruptura, pois retira da vida política sua centralidade e desloca o foco para a vida individual e espiritual, a centralidade da própria existência contribui para a incapacidade de agir objetivamente na política uma vez que “não nos resta espaço para uma atividade baseada no desprezo por nosso próprio interesse vital” (Arendt, 2022a, p. 107).

A queda de Roma levou Santo Agostinho a elaborar uma nova interpretação da história e da política, na qual nenhuma instituição terrena é eterna e apenas a Cidade de Deus possui verdadeira permanência. Essa resposta permitiu ao cristianismo compreender o colapso do Império sem entrar em crise e forneceu o fundamento teórico para a relação entre Igreja e política durante a Idade Média, qual seja, a sua compreensão de que mesmo na *Civitas Dei* continuaria a existir uma comunidade e logo, uma vida comum entre seres plurais, característica da política, assim eliminava a contradição entre política e secular, uma vez que para ele a política existia e continuaria existir em decorrência da pluralidade humana:

Se o discernimento da perecibilidade de todas as criações humanas não teve grande importância para o pensamento cristão, podendo até mesmo, no seu maior pensador, harmonizar-se com uma concepção que situa a política além do domínio secular, tornou-se bastante intrincado quando, na Idade Moderna, a esfera secular da vida humana emancipou-se da religião. A separação entre religião e política significava que, não importando o que um indivíduo pudesse crer como membro de uma igreja, como cidadão ele agiria e se comportaria com base na suposição da mortalidade humana (Arendt, 2022a, p. 133-134).

Arendt rejeita a ideia de que a concepção moderna de história tenha origem direta na tradição judaico-cristã, entendida como uma narrativa totalizante orientada para a salvação. Para Hannah Arendt, essa interpretação não se sustenta, pois resulta, em grande medida, de uma leitura equivocada de Santo Agostinho. Em especial, critica-se a atribuição a Agostinho de uma visão linear da história — estruturada pelo nascimento, morte e ressurreição de Cristo — como se isso fundamentasse diretamente a noção moderna de um processo histórico contínuo e orientado por um fim único.

Nem mesmo a contagem cronológica, que toma o nascimento de Cristo como referência é visto por Arendt como suficiente para responsabilizar o cristianismo por nossa moderna concepção de história, que para a autora está associada, na verdade, à secularização.

A nossa moderna concepção de história tem na secularização, a distância entre os assuntos humanos e a transcendência, uma de suas principais características. A secularização tirou da política os elementos religiosos e, como consequência, fez “com que a religião perdesse aquele elemento político que ela adquirira nos séculos em que a Igreja Católica Romana agia como se fosse a herdeira do Império Romano” (Arendt, 2002a, p. 128).

Assim, a perspectiva da secularização do domínio público corresponde ao sepultamento da imortalidade da alma no âmbito dos assuntos comuns, que deixa de conviver com o aspecto coercitivo da religião sobre a política.

A descrença na imortalidade da alma na Era Moderna, em decorrência do enfraquecimento dos preceitos religiosos, permite que a atenção retorne às questões terrenas. “De fato, aconteceu que o problema da política readquiriu aquela grave e decisiva relevância que lhe faltava desde a Antiguidade por ser ela irreconciliável com uma compreensão estritamente cristã do secular” (Arendt, 2002a, p. 129).

A secularização na Idade Moderna significa, de forma contundente, o alijamento da política de elementos religiosos que compunham o caráter permanente da política na Antiguidade. Importante lembrarmos que, de forma alguma tal transformação corresponde ao ateísmo, mas somente ao fato de durante a Idade Moderna ser plenamente possível ter uma vida religiosa e ao mesmo tempo lidar, separadamente, com a mortalidade dos assuntos humanos.

Portanto, a secularização impacta diretamente nossa moderna interpretação da política, na medida em que essa esfera dos assuntos humanos é privada da ideia de permanência ou de imortalidade. Vivemos, então, comodamente com o desapego em relação ao mundo e à finitude. “Agora tanto a vida como o mundo tornaram-se perecíveis, mortais, vãos” (Arendt, 2022a, p. 134).

A ascensão da história só foi possível devido à secularização, pois a vida terrena adquiriu nova dignidade ao se desvincular da preocupação com o transcendente. Porém, isso não significava, ao menos no início da modernidade, necessariamente que a história assumiria tal papel. Tanto que nos séculos XVI e XVII houve um reavivamento dos pensamentos voltados para ação e para política:

Assim, uma das razões para a ruptura de Hobbes com a filosofia tradicional consistia em que, enquanto toda a metafísica anterior seguira Aristóteles ao sustentar que a investigação das causas primeiras de todas as coisas que existem constitui a tarefa principal da filosofia, sua posição, ao contrário, era a de que a tarefa da filosofia consiste em guiar propósitos e alvos e estabelecer uma teleologia razoável da ação (Arendt, 2022a, p. 137).

É a partir do século XVIII que surge o moderno conceito de história, que coincide com o declínio do interesse pela teoria política. Arendt aponta a importante contribuição marxista para a confusão entre ação política e processo histórico que moldou a mentalidade moderna, nesse sentido a autora diferencia os preceitos de Vico e Hegel dos de Marx, no qual o que antes só era visível posteriormente passou a ser planejado antes:

Embora intimamente relacionada com a ideia de Vico de que a história era feita pelo homem, contrariamente à “natureza”, feita por Deus, a diferença entre elas é, contudo, decisiva. Para Vico, e mais tarde para Hegel, a importância do conceito de história era basicamente teórica. Jamais ocorreu a nenhum deles aplicar esse conceito utilizando-o diretamente como um princípio de ação. Concebiam a verdade como sendo revelada ao vislumbre contemplativo e retrospectivo do historiador, o qual, por ser capaz de ver o processo como um todo, estaria em posição de desprezar os “desígnios estreitos” dos homens em ação, concentrando-se em vez disso nos “desígnios superiores” que se realizam por trás de suas costas (Vico). Por outro lado, Marx combinava sua noção de história com as filosofias políticas teleológicas das primeiras etapas da Idade Moderna, de modo que em seu pensamento os “desígnios superiores”, que de acordo com os filósofos da História se revelavam apenas ao olhar retrospectivo do historiador e do filósofo, poderiam se tornar fins intencionais de ação política. O ponto essencial é que a filosofia política de Marx não se baseava sobre uma análise de homens em ação, mas, ao contrário, na preocupação hegeliana com a história. Foi o historiador e filósofo quem se politizou (Arendt, 2022a, p. 138).

A visão de uma história totalizante sobre a qual é possível agir para alcançar determinados fins, na perspectiva arendtiana, enviesa o sentido da ação ao identificá-lo com a fabricação. Arendt critica fortemente a ação humana na história e na política à semelhança de fabricação que ao final do processo deve necessariamente resultar em um produto acabado. Segundo Arendt, Marx toma o sentido hegeliano da história — o desenvolvimento da liberdade — e o converte em objetivo da ação política, como se pudesse ser produzido:

Contudo, nem a liberdade nem qualquer outro significado podem ser jamais o produto de uma atividade humana no sentido de que a mesa é, evidentemente, o produto final da atividade do carpinteiro. A crescente ausência de sentido no mundo moderno é talvez prenunciada com maior clareza que em nenhum outro lugar nessa identificação de sentido e fim (Arendt, 2002a, p. 139).

Na moderna concepção de história está ausente tanto a imparcialidade quanto a objetividade. Tais mudanças têm graves consequências: passamos a duvidar da existência de um mundo externo objetivo, estável, dado aos sentidos. Em vez de confiar na objetividade das coisas (como os antigos), damos maior valor às sensações subjetivas. A maior expressão da alienação humana frente ao mundo é a dúvida sobre a realidade que se revela por meio dos sentidos.

O moderno conceito de história (século XVI e XVII) convive com a dúvida, com a perda da objetividade, com a alienação do homem frente ao mundo e subverteu o conceito antigo de história, a ênfase agora recai sobre os processos feitos pelo homem, a natureza deixou de ter um caráter eterno e passou ela mesma a ser controlada pelo homem.

Passou a existir, então, uma forte desconfiança em relação ao que o ser humano consegue apreender por meio dos sentidos. Isso não aconteceu porque as pessoas deixaram de acreditar em Deus de repente, nem porque passaram a rejeitar a razão. O que realmente mudou foi a confiança: deixou-se de acreditar que os sentidos fossem capazes de mostrar a verdade:

A experiência fundamental subjacente à dúvida cartesiana foi a descoberta de que a Terra, ao contrário de toda experiência sensível direta, gira em torno do Sol. A Idade Moderna começou quando o homem, com auxílio do telescópio, voltou seus olhos corpóreos rumo ao universo, acerca do qual especulara durante longo tempo- vendo com os olhos do espírito, ouvindo com os ouvidos do coração e guiado pela luz interior da razão- e aprendeu que seus sentidos não eram adequados para o universo, que sua experiência cotidiana, longe de ser capaz de constituir o modelo para a recepção da verdade e a aquisição de conhecimento, era uma constante fonte de erro e ilusão (Arendt, 2022a, p. 109).

Tal desconfiança dos sentidos nos conduz a conclusão de que não podemos entender o mundo no qual vivemos, mas ao menos podemos compreender os processos sobre os quais o ser humano tem controle. A nossa concepção de história também contribui para a perda da tradição na medida que os grandes exemplos, os grandes feitos perderam sua validade, assim como a crença em um mundo eterno.

Na idade moderna permanece a correlação entre natureza e história, agora, no entanto, sob diferente perspectiva, qual seja, a de que na modernidade tanto na história como na natureza é possível iniciar e controlar processos. A interferência na natureza e nos assuntos humanos distingue nossa época de todas as outras.

E é justamente na tecnologia que história e natureza têm como ponto de intersecção os processos e não mais a imortalidade, ou seja, tanto a natureza quanto a história deixam de ser orientadas pela permanência e passam a ser absorvidas por processos contínuos — o que ameaça a própria condição humana enquanto espaço de ação livre e significativa.

Enquanto denominadores comuns da história e da natureza, a imortalidade e os processos têm origens muito distintas. O desejo da imortalidade, nasceu da contemplação dos ciclos da natureza.

O processo, nasce, por sua vez, da ânsia humana de conhecer e interferir no

que não foi feito por mãos humanas. “A noção de processo não denota uma qualidade objetiva, quer da história, quer da natureza, ela é o resultado inevitável da ação humana” (Arendt, 2022a, p. 118).

O conceito de processo remodela a história ao suprimir todo acontecimento singular e implicar na premeditada ignorância do específico. “O conceito de processo implica na dissociação entre o concreto e o geral, a coisa e o evento singular e o significado universal” (Arendt, 2022a, p. 120).

Na antiga concepção de história o acontecimento era percebido como dotado de um certo sentido geral e o passado era tomado em benefício do presente:

Para essa oscilação na ênfase é irrelevante que a poesia e a historiografia tenham visto o significado do evento em alguma grandeza excelsa que justifica sua recordação pela posteridade, ou que os romanos tenham concebido a história como um repertório de exemplos tomados do comportamento político real, demonstrando que a tradição, a autoridade dos antepassados, exigia de cada geração e o que o passado acumulara para o benefício do presente. Nossa noção de processo histórico rejeita ambos os conceitos, conferindo a mera sequência temporal uma importância e dignidade que ela jamais tivera antes (Arendt, 2022a, p. 121).

Ora se a ação é uma das faculdades humanas, como podemos entender o perigo que advém do seres humanos iniciarem processos na natureza e na história? O perigo da capacidade humana para a ação está em torná-la o centro de todas as faculdades humanas e vir desacompanhada do discurso:

Sem o desvelamento do agente no ato, a ação, perde seu caráter específico e torna-se um feito como outro qualquer. Na verdade, passa a ser apenas um meio de atingir um fim, tal como a fabricação é um meio de produzir um objeto. Isso ocorre sempre que se perde o estar junto dos homens, isto é, quando as pessoas são meramente “pró” ou “contra” as outras, como acontece, por exemplo, na guerra moderna, quando os homens entram em ação e empregam meios violentos para alcançar determinados objetivos em proveito de seu lado e contra o inimigo (Arendt, 2002b, p. 223).

Outra consideração fundamental para compreendermos o quão danosa é a ideia de processo na história é preciso destacarmos que ela rejeita a tradição e a autoridade do passado enquanto referência para o presente, na medida em que despreza o singular e se desloca em direção da sequência temporal e da história com sentido totalizante.

Mudamos a compreensão da temporalidade, na qual o passado não é mais fonte de exemplos e se torna um campo aberto, sem um início, mitos fundadores, sem criação e um futuro não determinado, um processo sem início e sem fim. “Nada parece ser mais alheio ao pensamento cristão do que essa concepção de uma imortalidade terrena da humanidade” (Arendt, 2022a, p. 126).

A eliminação de qualquer ideia de início e fim, na qual o tempo histórico se torna um conceito aberto e o passado não está plenamente compreendido significa que não existe limites para a ação humana:

[...] o decisivo é que agora, pela primeira vez, a história da humanidade se estende de volta para um passado infinito, ao qual podemos acrescentar à vontade, e que podemos ainda investigar à medida que se prolonga para um infinito futuro. Essa dupla infinitude do passado e do futuro elimina todas as noções de princípio e fim, estabelecendo a humanidade em uma potencial imortalidade terrena (Arendt, 2002a, p. 126).

Ainda que a compreensão de história na Antiguidade e no mundo cristão tenham diferentes interpretações do significado da vida humana e do mundo, destacamos que ambas recusam a história como processo contínuo e significativo em si: para os antigos, apenas os grandes feitos humanos rompem o fluxo do cotidiano, enquanto que para os cristãos um único acontecimento absoluto — a encarnação e redenção em Cristo — relativiza todos os demais acontecimentos mundanos, inclusive a ascensão e queda dos reinos.

Danelon (2018), define a História em Arendt:

Para Arendt, a história não é uma sucessão de acontecimentos (pré) determinados por leis e padrões regulares. As ações dos homens não são passíveis de previsibilidade posto que os homens são, por excelência, seres de ação e, destarte, amiúde, por meio de feitos e palavras, dotados da capacidade de realizar milagres, ou seja, de trazer à tona o novo, o inesperado, o rompimento com cadeias de acontecimentos (Danelon, 2018, p. 108).

No exercício de seu pensamento fenomenológico, Arendt volta ao dilema que estruturou a tradição Ocidental, qual seja, a crença na imortalidade que ora se deslocou para a imortalidade do mundo (Antiguidade), ora em favor da imortalidade da vida individual (Cristianismo) e destaca que a imortalidade ainda tem relevância em nossas preocupações. Uma vez desvinculada do sentido religioso e do sentido político, voltamos agora para o processo histórico contínuo.

O desejo da imortalidade não desapareceu na Idade Moderna. Na verdade, ele subjaz à forma com a qual lidamos com o tempo, qual seja, a nossa contagem linear que se estende infinita e simultaneamente em direção ao futuro e ao passado num fluxo contínuo que é fonte da imortalidade, logo é a história aberta, como processo contínuo, a moderna base da imortalidade humana, não mais a política, não mais a religião. Se um futuro infinito se abriu diante de nós, também é preciso ponderar que instituições políticas duradouras ficaram para trás.

Desse modo, se na Antiguidade a fala distinguia os seres humanos dos

animais e na Idade Medieval essa distinção se deslocou para o uso da razão, na modernidade o que distingue a humanidade é a vida histórica, nos imortalizamos no conceito de espécie.

A condição humana não pode ser compreendida em sua plenitude em um mundo erigido a partir do pressuposto do processo, no qual o singular e o individual é desprezível. Arendt (2022a) argumenta que, se na antiguidade a ideia de imortalidade na história advém da relação humana com o mundo e da confiança na objetividade dos sentidos, na modernidade, por outro lado a conexão entre história e processos “brota do desespero de sempre experienciar e conhecer de forma adequada tudo aquilo que é dado ao homem e não feito por ele”. (Arendt, 2002b, p. 118).

A perda de sentido do mundo moderno está intimamente relacionada com a da identificação entre sentido e fim. O sentido é separado do mundo vivido, da experiência e o seu lugar passa a ser ocupado por uma infinidade de objetivos “em cujo progresso a plenitude de sentidos de todas as realizações passadas constantemente se cancelasse por metas e intenções futuras (Arendt, 2002a, p. 140).

Nessa lógica avassaladora, tudo vira meio e nada permanece com sentido durável. Logo, o passado perde importância, na medida em que o direcionamento histórico não é percebido mais retrospectivamente, mas *a priori* o que significa a perda de sentido da ação política e da experiência humana.

Arendt (2022a) reconhece que derivar a consciência política da consciência histórica não é exclusividade de Marx, antes identifica uma tendência antiga e recorrente que busca “escapar às frustrações e fragilidades humana da ação humana construindo-a à imagem do fazer” (Arendt, 2022a, p. 140). Na verdade, o que distingue Marx dos demais é que ele percebe que tratar o “fazer história” como fabricação acarreta necessariamente no “fim da história” e nesse caso a possibilidade da imortalidade é aniquilada.

Segundo a autora, Marx não percebeu a ausência de sentido na finalidade utilitarista da história, ao atribuir à luta de classes o sentido da história, para ela o que Marx identificou foi um padrão explicativo. O impacto de uma visão esquemática da história é visto na ansiedade dos historiadores em enquadrar acontecimentos específicos em sentidos gerais e o desprezo pelo singular:

Além disso, Marx construiu seu padrão como o fez devido à sua preocupação com a ação e sua impaciência com a história. Ele é o último dos pensadores que se situam na linha fronteira entre o primitivo interesse da Idade Moderna pela política e sua posterior preocupação com a história (Arendt, 2022a, p. 142).

Outro grande pensador citado por Arendt, como importante no deslocamento da política para história na Idade Moderna, é Kant, que atribuía aos acontecimentos isolados apenas a casualidade, sobre os quais os seus contemporâneos não poderiam exercer nenhuma influência e aos quais escapava o fio condutor da história. Essa história só se tornava inteligível quando vista em conjunto, e era a racionalidade inerente aos seres humanos que, mesmo de forma inconsciente, contribuía para o estabelecimento da ordem.

A despeito da não centralidade da história no pensamento de Kant, a história aparece como forma de entender o mundo em retrospectiva, uma vez que considera a fragilidade da ação intencional humana:

O aturrido pesar e a grande hesitação com que Kant se resignou a introduzir um conceito de história em sua filosofia política indica com rara precisão a natureza das perplexidades que fizeram a Idade Moderna alterar sua ênfase de uma teoria da política – aparentemente tão mais apropriada à sua crença na superioridade da ação sobre a contemplação – para uma filosofia da história essencialmente contemplativa (Arendt, 2022a, p. 145).

A autora também destaca que “Kant não podia deixar de se tornar consciente do fato de a ação não satisfazer nenhuma das duas esperanças que a Idade Moderna teria” (Arendt, 2022 a, p. 146). A primeira delas é a imortalidade, uma vez que a ação não deixa rastro e não é garantidora de durabilidade, também é caracterizada pela imprevisibilidade o que também não a permite atender a segunda esperança que é a de um sentido racional para a história:

A ação humana, projetada em uma teia de relações onde fins numerosos e antagônicos são perseguidos, quase nunca satisfaz sua intenção original; nenhum ato pode jamais ser reconhecido por seu executante como seu com a mesma alegre certeza com que uma obra de arte de qualquer espécie será identificada por seu autor (Arendt, 2022a, p. 147).

Assim, graças a possibilidade do entendimento em retrospectiva que a história oferece, quando os acontecimentos se distanciam no passado, e dada a imprevisibilidade inerente à ação, a história, na modernidade, passa como processo, a ser central.

Danelon (2018), sintetiza o posicionamento de Arendt em relação às filosofias da história:

O pensamento de Arendt é uma crítica às filosofias da história que compreendem a história apenas como um conjunto de acontecimentos submetidos a leis, normas e a uma regularidade predefinida, rigorosamente previsível. Nesse sentido, suas análises se direcionam contra propósitos globalizantes da História com pretensão de universalidade e totalidade, tais como encontramos em Kant (1986), Comte (1978), Hegel (1992) e Marx (2002). (Danelon, 2018, p. 115).

Refletir sobre as possibilidades da retomada do passado implica necessariamente em apresentar o que Duarte (2018) denomina de “legado Benjaminiano” de Arendt.

Lafer (2022), escreve sobre a influência de Benjamin em Arendt:

Os seus exercícios em pensamento político têm algo do mergulho do pescador de pérolas, que ela aponta no modo como Walter Benjamin, por meio dos fragmentos de pensamentos de suas citações, escuta o presente na lida com a ruptura da tradição. É uma faceta de Benjamin, de quem foi próxima, que destaca em belo ensaio recolhido em *Homens em Tempos Sombrios* (Lafer, 2022, p. 28).

Sobre o conceito de história em Arendt, Correia explica que:

Com Walter Benjamin, ela não apenas apreendeu uma nova compreensão da temporalidade, marcada pelas noções de ruptura, de origem e descontinuidade, mas também constatou o caráter irreparável da quebra do fio da tradição e da perda da autoridade em sua época. Arendt partilhava com ele a convicção de que era preciso descobrir novas formas de relação com o passado, pois era um fato que a antiga teia a articular histórias entre si estava definitivamente desfeita (Correia, 2007, p. 23).

Outras marcas na concepção de história no pensamento arendtiano coincidem com as de Benjamin, como sua recusa em compreender a história apenas do ponto de vista dos vencedores e de uma história inevitavelmente voltada ao progresso.

A concepção de história Arendt manifesta o legado benjaminiano, qual seja, a de que não deve ser vista como uma linha contínua, nem tempo concebido como unidirecional. A história não é um fluxo contínuo, necessário e homogêneo, mas pode sofrer rupturas e é nesses momentos de ruptura — especialmente nas revoluções modernas — que algo originário da política reaparece:

O conceito benjaminiano de “origem” como fragmento descontextualizado e a sua concepção de história como sujeita a rupturas e repetições são extremamente elucidativos para a compreensão do modo como Arendt lidou com o passado, com a história e com a origem do político (Duarte, 2018, p. 141).

Arendt emprega citações, trechos extraídos de textos e deslocados do seu sentido original, que se apresentam como método de pensamento e de crítica de Walter Benjamin, bem como o caminho encontrado para lidar com o presente, não com o objetivo de confirmar a realidade, mas de refutá-las ao expor suas contradições.

Ora, a questão que se coloca e que não podemos deixar de buscarmos contribuir configura-se na elaboração de uma resposta para a pergunta: Como é possível considerar o passado frente à singularidade dos acontecimentos do presente e que desafiam o pensamento? Julgamos que a elaboração de um argumento consistente passa, justamente, por essa retomada da leitura do passado proposta por

Arendt e sintetizada por Duarte:

O que de fato interessa a Arendt é o gesto filosófico subjacente à perfuração benjaminiana da história oficial e da tradição, em busca de um passado oculto que só se revela à luz das exigências do presente e do futuro (2018, p. 142).

Reiteramos então, o que procuramos discutir ao longo do capítulo, o sentido de voltar ao passado não significa, em nossa perspectiva, modelar o presente, mas o de encontrar, em meio aos escombros da tradição, tesouros que remontam à fundação dos conceitos. Uma busca orientada pelo presente “tendo em vista os novos começos políticos no futuro”. (Duarte, 2018, p. 143).

A tarefa árdua a que Arendt se propôs foi buscar no passado eventos que, embora desconsiderados pela tradição, tinham a capacidade de serem únicos por representarem experiências políticas originárias que a tradição filosófica encobriu ou distorceu.

Trata-se, então, de dar visibilidade ao que antes se encontrava obscurecido. Nesse resgate das “pérolas perdidas”, busca-se a disposição para dialogar de modo inédito com o passado, rebelando-se contra a lógica da temporalidade unidirecional e repensando a dicotomia entre o pensar e o agir.

A moderna concepção de história como processo inescapável impacta diretamente a política e a educação. Frente ao determinismo imposto por leis universais, não resta espaço para imprevisibilidade, para a ação que nos define como seres dotados de liberdade:

Para Arendt, a época moderna teria trazido à baila, assim, a ideia de uma História (com H). Para a autora, essa concepção nega aos indivíduos sua singularidade, a genuína capacidade de agir, ou seja, de encetar o novo. Inviabiliza a política, submetendo-a ao determinismo dos estágios do processo histórico. E, além disso, lança problemas sobre o sentido da educação como condição de possibilidade para que os indivíduos recém-chegados a este mundo manifestem sua singularidade, sejam livres e construam seu próprio mundo (Silva, 2021, p. 101-102).

Se definha a liberdade, a espontaneidade e a criatividade, de um modo geral são ignoradas e representam apenas uma discrepância. a regulação do comportamento imposto às massas substitui a capacidade da ação inédita, nos transformando em uma multidão de anônimos, de traços indistintos, a igualdade que nos é assegurada corresponde então a invisibilidade em uma sociedade marcada pelo consumo que perdeu a dimensão da comunidade.

5 AUTORIDADE E EDUCAÇÃO

5.1 Conceito de Autoridade

A nossa genuína necessidade de pensar sobre aquilo em que reside a autoridade do professor, ou a autoridade na esfera política, é o primeiro indício revelador de seu esvanecimento. Isso porque nos faltam exemplos concretos de autoridade, e seu significado soa vago, sendo muitas vezes associado à imposição e ao autoritarismo. De origem romana, a palavra *auctoritas* deriva do verbo *augere*, que significa aumentar.

A autoridade é um construto originalmente político, cujo esboroamento ecoou na esfera pré-política, qual seja nas relações entre adultos e crianças, tanto no ambiente doméstico como nas escolas. E justamente, por conta do vácuo deixado por seu esfacelamento, os movimentos totalitários se consolidaram:

Em parte alguma, essa quebra foi resultado direto dos próprios regimes ou movimentos; antes, era como se o totalitarismo, tanto na forma de movimentos como de regimes, fosse o mais apto a tirar proveito de uma atmosfera política e social geral em que o sistema de partidos perdera seu prestígio e a autoridade do governo não era mais reconhecida (Arendt, 2022a, p. 156).

É relevante destacar que não foram as experiências totalitárias que solaparam a autoridade, na verdade, o abalo desse pilar que sustentava tanto a religião e a tradição, como por elas era sustentado, aconteceu séculos antes.

Com o propósito de nos apresentar um conceito válido de autoridade, Arendt (2022a, p. 157) revela seu método: “Proponho-me, portanto, a reconsiderar o que a autoridade foi historicamente e as fontes de sua força e significação”. É significativo apontar que no percurso adotado pela autora significativas distinções são apresentadas: a autoridade não se confunde com a violência e nem com a persuasão, mesmo que ambas impliquem em obediência:

No entanto, a autoridade exclui o emprego de meios externos de coerção; onde a força é usada, a própria autoridade fracassa. Por outro lado, a autoridade é incompatível com a persuasão, a qual pressupõe igualdade e opera mediante um processo de argumentação. Onde se utilizam argumentos, a autoridade é colocada em suspenso. Contra a ordem igualitária da persuasão ergue-se a ordem autoritária, que é sempre hierárquica. Se a autoridade deve ser definida de alguma forma, deve sê-lo, pois, tanto contrapondo-se à coerção pela força como à persuasão através de argumentos (Arendt, 2022a, p. 157).

Para Hannah Arendt a violência é antipolítica porque ela destrói justamente aquilo que define a política: a convivência entre pessoas livres que falam e agem juntas, a persuasão, por sua vez, depende de constante convencimento. Dessa forma

as relações que são regidas por esse tipo de interação não estão qualificadas para compor o conceito de autoridade.

Arendt, distingue também autoridade de poder, uma vez que a autoridade “tinha suas raízes no passado” (Arendt, 2022a, p. 195). Segundo Lafer (2018, p. 42), “para Hannah Arendt, o poder não é uma propriedade de um indivíduo, mas um fenômeno que emerge da ação conjunta em um espaço público”, a autoridade, porém pode se apresentar individualmente.

Duarte (2000, p. 257) contribui com as distinções: “No entanto, ao passo em que a violência obtém a obediência mediante a coerção, e o poder mediante a persuasão, a autoridade em seu sentido político primeiro prescindiria de ambos”.

Para Renaut (2004, p. 35), “A necessidade de autoridade surgiu em primeiro lugar quando o direito em nome do qual o poder se exerce surge no fundo senão do pretense direito do mais forte”, o que significa dizer que a autoridade faz com que o poder possa ser exercido sem a aplicação da força, e a obediência não se dê por medo.

Convém, também, diferenciar um governo dotado de autoridade, de um governo tirânico ou totalitário e suas implicações para o princípio da liberdade:

Isso faz com que passem por alto a diferença de princípio entre a restrição da liberdade em regimes autoritários, a abolição da liberdade política em tiranias e ditaduras, e a total eliminação da própria espontaneidade, isto é, da mais geral e elementar manifestação da liberdade humana a qual somente visam os regimes totalitários, por intermédio de seus diversos métodos de condicionamento (Arendt, 2022a, p. 161-162).

Logo, a coexistência de um governo autoritário com uma certa liberdade, é condição primordial para que a sua autoridade seja legítima, Arendt aponta as distinções entre governo autoritário e tirânico a fim de dirimir a correspondência entre autoridade e violência:

A diferença entre tirania e governo autoritário sempre foi que o tirano governa de acordo com seu próprio arbítrio e interesse, ao passo que mesmo o mais draconiano governo autoritário é limitado por leis. Seus atos são testados por um código que, ou não foi feito absolutamente pelo homem, como no caso do direito natural, dos mandamentos divinos ou das ideias platônicas, ou, pelo menos, não foi feito pelos detentores efetivos do poder. A origem da autoridade no governo autoritário é sempre uma força externa e superior a seu próprio poder; é sempre dessa fonte, dessa força externa que transcende a esfera política, que as autoridades derivam sua “autoridade” – isto é, sua legitimidade – e em relação à qual seu poder pode ser confirmado (Arendt, 2022a, p. 162).

De forma didática Arendt distingue as formas de governo, a saber: o autoritário corresponde a imagem da pirâmide, na qual o poder máximo está localizado em sua

parte mais estreita, o governo tirânico pode ser esquematizado como um contra todos que estão igualmente excluídos do poder e por fim o governo totalitário com a estrutura de uma cebola:

[...] a imagem mais adequada de governo e organização totalitários parece-me ser a estrutura da cebola, em cujo centro, em uma espécie de espaço vazio, localiza-se o líder; seja lá o que ele faça – integre ele o organismo político como em uma hierarquia autoritária, ou oprima seus súditos como um tirano –, ele o faz de dentro, e não de fora ou de cima. Todas as partes extraordinariamente múltiplas do movimento: as organizações de frente, as diversas sociedades profissionais, os efetivos do partido, a burocracia partidária, as formações de elite e os grupos de policiamento, relacionam-se de tal modo que cada uma delas forma a fachada em uma direção e o centro na outra, isto é, desempenham o papel de mundo exterior normal para um nível e o papel de extremismo radical para outro (Arendt, 2022a, p. 165).

Para Arendt não existe contradição entre liberdade e autoridade e as distinções são imprescindíveis para que alguma clareza política seja possível e os conceitos não sejam compreendidos apenas a partir de suas funções, como no caso de autoridade e violência em sua correlação com a obediência. Por conta da recorrente identificação de autoridade com coerção e restrição da liberdade, a autora introduz a reflexão sobre a importância das distinções quanto às formas de governo autoritário, tiranias e totalitários:

Afastando-se tanto da compreensão liberal quanto do entendimento conservador a respeito da crise da autoridade contemporânea, Arendt centra sua investigação na necessidade de operar distinções conceituais. Enquanto as vertentes liberais tendem a elogiar a crise da autoridade como se ela fosse um sinônimo do progresso em direção a maior liberdade, as vertentes conservadoras tendem a enfatizar justamente a ruína certa e fatídica de toda liberdade em meio à corrosão de uma autoridade que lhes garanta os limites (Duarte, 2000, p. 258).

É preciso considerar o ineditismo e especificidades das experiências totalitárias e não apenas como uma etapa no fluxo da história. Não se trata de deslocar a discussão em favor da liberdade como se toda forma de governo representasse sua supressão e muito menos da autoridade, como se todo governo fizesse uso do poder de forma legítima.

Uma das teses da autora é que a autoridade impede a emergência dos regimes totalitários e nisso reside sua principal importância política e por conseguinte, a liberdade não é oposto de autoridade, os dois princípios se condicionam. Sendo o contrário também verdadeiro, ao identificarmos o retrocesso de autoridade, temos o retrocesso da liberdade.

Uma vez apresentada as distinções pertinentes entre autoridade e violência, coerção e persuasão, nos debruçaremos sobre o que para Arendt constitui um

exemplo de espaço público dotado de autoridade.

Tal modelo de governo se distancia do governo do rei filósofo proposto por Platão, na medida em que para ele a legitimidade poderia vir das ideias concebidas no distanciamento dos assuntos humanos e orientada pela verdade única e sob o qual poderia se conseguir obediência mediante um intrincado sistema de recompensas e punições, o que segundo Arendt, guarda estreita conexão com nossa imagem do inferno, segundo essa proposição a filosofia converte-se em instrumento de governo.

A compreensão do significado de autoridade em Hannah Arendt não é simplista, pois resulta da articulação de diferentes tradições. Por um lado, há a influência de Platão, que oferece uma leitura filosófica do problema, marcada por certo distanciamento dos assuntos humanos — como aparece no mito da caverna em *A República* —, em que a autoridade tende a se apoiar na superioridade intelectual do rei-filósofo.

Por outro lado, Arendt recupera uma concepção propriamente política de autoridade, oriunda da Roma Antiga, na qual ela está ligada à ideia de fundação e à continuidade da tradição.

Mais uma vez a autora nos aponta a separação entre pensamento e ação como algo problemático em nossa tradição político-filosófica e que terá um resultado peculiar na história, quando a Igreja, a fim de ter controle social e político providencia um amálgama de ambos. Referindo-se à concepção grega sobre política Arendt explica:

A dicotomia entre o ver a verdade em solidão e isolamento e o ser capturado nas conexões e relativismos dos assuntos humanos tornou-se imperativa para a tradição do pensamento político (Arendt, 2022a, p. 186).

Diferentemente de Platão, Aristóteles busca fundamentar a autoridade na distinção entre peritos e leigos. Hannah Arendt critica essa diferenciação constituída a partir da capacidade intelectual, pois ela introduz uma hierarquia no interior da pólis que contradiz sua própria definição como uma comunidade de iguais:

O governar a si mesmo e a distinção entre governantes e governados pertencem a uma esfera que precede o domínio político, e o que distingue este da esfera “econômica” do lar é o fato de a polis basear-se no princípio da igualdade, não conhecendo diferenciação entre governantes e governados (Arendt, 2022a, p. 189).

Assim, a pólis não era espaço de diferenciação como acontecia no ambiente doméstico, cuja principal finalidade era a manutenção da vida e o atendimento das necessidades indispensáveis à sobrevivência. Os escravos no ambiente doméstico

estavam submetidos ao mando e trabalhavam para que seus senhores estivessem em condição de desfrutar a liberdade da pólis, o que Aristóteles chamou de “boa vida”.

Outra crítica de Arendt (2022a, p. 192) ao modelo de autoridade pretendido por Aristóteles está relacionada ao fato de que esta tinha como inspiração situações da esfera doméstica, ou seja, pré-política, ou ainda “experiências de uma economia escravista”:

De fato, os gregos procuraram estabelecer um fundamento para a vida pública que não fosse apenas a argumentação ou a força, mas tanto para Platão quanto Aristóteles se utilizaram de conceitos pré-políticos para a análise do problema ao transferirem, por analogia, para o campo da política, as relações pais-filhos, senhor-escravo, pastor-rebanho etc., que não eram relações entre iguais como as que devem nortear a vida política (Lafer, 2018, p.135).

A política, ao contrário, só se inicia entre iguais, quando o processo de instrução já se encerrou. Nesse sentido, os governantes não poderiam fundamentar sua autoridade na pretensão de educar os governados, “...em educação lidamos sempre com pessoas que não podem ainda ser admitidas na política e na igualdade”. (Arendt, 2022a, p. 191).

Parece-nos natural pinçar a autoridade necessária nas relações entre adultos e crianças, própria ao ambiente doméstico e escolar, como modelo de autoridade pertinente à política. Na primeira situação é evidente que as crianças necessitam de orientação e os adultos são responsáveis por elas, mas essa relação é temporária e não é política, ela não ocorre entre iguais, assim é evidente que não é no ambiente pré-político que uma definição de autoridade válida politicamente será encontrada:

Politicamente, a autoridade só pode adquirir caráter educacional caso se admita, como os romanos, que sob todas as circunstâncias os antepassados representam o exemplo de grandeza para cada geração subsequente, que eles são os maiores, por definição. Sempre que o modelo de educação através da autoridade, sem essa convicção fundamental, foi sobreposto ao reino da política (e isso sucedeu não poucas vezes, sendo ainda um esteio da argumentação conservadora), serviu basicamente para obscurecer pretensões reais ou ambicionadas ao poder, e fingiu querer educar quando na realidade tinha em mente dominar (Arendt, 2022a, p. 192).

Destarte, para Arendt a filosofia política grega não conseguiu apresentar um modelo de autoridade por não ter uma experiência política a ela correspondente, portanto, localizada na esfera pública, e é na vida política romana que Arendt vislumbra sua legitimidade:

No âmago da política romana, desde o início da República até virtualmente o fim da era imperial, encontra-se a convicção do caráter sagrado da fundação, no sentido de que, uma vez alguma coisa tenha sido fundada, ela permanece obrigatória para todas as gerações futuras. Participar na política significava,

antes de mais nada, preservar a fundação da cidade de Roma (Arendt, 2022a, p. 193).

A religião romana corroborava a reverência à fundação e ao passado, o próprio significado da palavra religião “*re-ligare*: ser ligado ao passado, obrigado para com o enorme, quase sobre humano e por conseguinte sempre lendário esforço de lançar as fundações” (Arendt, 2022a, p. 194), logo religião e política se complementavam.

O poder coercitivo da fundação residia, justamente em sua natureza da coexistência entre o sagrado e o mundano, os próprios deuses romanos encontravam lugar na cidade:

O poder coercivo da fundação era ele mesmo religioso, pois a cidade oferecia também aos deuses do povo um lar permanente – mais uma vez, ao contrário dos gregos, cujos deuses protegiam as cidades dos mortais e, por vezes, nelas habitavam, mas possuíam seu próprio lar, distante da morada dos homens, no Monte Olimpo (Arendt, 2022a, p. 195).

E é nesse contexto histórico que Arendt identifica a origem da legítima autoridade, relacionada à descendência, à tradição e aos fundadores de Roma:

Aqueles que eram dotados de autoridade eram os anciãos, o Senado ou os patres, os quais a obtinham por descendência e transmissão (tradição) daqueles que haviam lançado as fundações de todas as coisas futuras, os antepassados chamados pelos romanos de maiores (Arendt, 2022a, p. 195).

A autoridade do Senado não se confunde com poder, que nesse momento estava com o povo, logo, a relação que se estabelece não é entre quem manda e o outro que obedece. “Mommesen referiu-a como sendo ‘mais que um conselho e menos que uma ordem, um conselho que não pode se ignorar sem risco’” (Arendt, 2022a, p. 196).

O papel do Senado em relação à vontade do povo, que detinha o poder, era confirmar e ao mesmo tempo de aumentar esse poder, porque tinha condição de autorizar as ações:

A persistência desse conceito pode ser rastreada na distinção entre a autoridade dos papas e o poder real, durante a Idade Média, que atesta a romanização da Igreja e que atendia a esta mesma necessidade de conferir e também limitar o poder pela autoridade (Lafer, 2018, p. 136).

Renaut (2004), sobre a contribuição de Hannah Arendt na retomada do conceito de autoridade comenta que:

[...] teve o mérito de fazer ressurgir o sentido a partir de sua proveniência latina. Onde os Gregos não tinham forjado nenhum termo correspondente a uma tal noção e se tinham limitado a falar do poder, a *auctoritas* é o termo que os Romanos criaram, derivando-o do verbo que significa aumentar

(*augere*), para exprimir o que, no quadro de uma relação de poder (*potestas* ou *imperium*), pode produzir um aumento desse poder (Renaut, 2004, p. 33).

O autor prossegue em seu raciocínio indicando que entre o poder e a autoridade existe uma relação de complementaridade no sentido de tornar o feito alcançado mediante o poder uma ação válida, dotada de reconhecimento, assim para Renaut (2004), a autoridade reforça o poder ao transformá-lo de mera força em poder legítimo, frequentemente apoiado em justificações transcendentais, sobretudo na tradição política ocidental:

Assim o recurso à autoridade intervém quando um poder, por razões diversas, tem necessidade, a fim de cumprir eficazmente a função que é a sua e de obter a obediência daqueles sobre quem se exerce, de um acréscimo de justificação ou de fundamentação: quando precisa, poderíamos dizer, de um *superpoder* que já não pode consistir simplesmente em juntar-lhe mais um poder, mas sim em modificar a natureza ou o próprio teor desse poder (Renaut, 2004, p. 34).

A referência de Arendt à fundação, é entendida pelo autor como um exemplo possível de transcendência baseada na tradição, outros possíveis, em sua opinião são os de ordem religiosa (citado anteriormente) e os de natureza físico-cosmológica, que dito de forma simples significa forças de ordem natural que vêm do universo e não são necessariamente religiosas, tais como as proposições aristotélicas de alguns comandam e outros obedecem:

Quando um poder se consegue apresentar como saído da vontade de antepassados quase divinizados pela sua antiguidade, adquire, também aqui, um acréscimo de legitimidade que transforma em autoridade. Numa sociedade em que a tradição se impõe ao indivíduo sem sua vontade, esta impõe-se-lhe do exterior, sob a forma de transcendência radical à qual os homens obedecem como obedecem às leis da natureza. Assim se encontram transmitidas, de geração em geração, as referências saídas do passado (Renaut, 2004, p. 35).

Relacionada à palavra *auctoritas* correspondente à autoridade está o *auctor*, isto é, aquele que funda e, sobretudo, que acrescenta e legitima, em contraste com o *artifex*, aquele que executa ou produz. O ponto central, portanto, é afastar a concepção de autoridade das ideias de poder, coerção e dominação, aproximando-a da noção de “acréscimo” e validação das decisões políticas.

O acréscimo também pode ser entendido como o amor ao mundo romano, à necessidade e ao desejo de ampliá-lo. A autoridade estava intrinsecamente, assim, relacionada ao desejo de continuidade, não apenas como manutenção, mas como de prosperidade:

Os romanos, ao contrário dos gregos, sentiam-se enraizados ao solo da cidade, de modo que quando expandiram suas conquistas territoriais para aquilo que então constituía o mundo ocidental, o que fizeram não foi repetir a

experiência originária da fundação, que para eles se tornara-se um evento único e irrepetível, mas sim 'aumentá-la', incorporando novos territórios sob a administração de Roma (Duarte, 2000, p. 259).

Retomando o cunho didático de ilustrar para que possamos melhor entender as formas de governo, Arendt propõe uma imagem que representa a autoridade a partir da fundação:

Ao contrário de nosso conceito de crescimento, em que se cresce para o futuro, para os romanos o crescimento dirigia-se no sentido do passado. Se se quiser relacionar essa atitude com a ordem hierárquica estabelecida pela autoridade, visualizando essa hierarquia na familiar imagem da pirâmide, é como se o topo da pirâmide não se estendesse até as alturas de um céu acima (ou, como no cristianismo, além) da terra, mas nas profundezas de um passado terreno (Arendt, 2022a, p. 198).

Além da consonância entre religião e política, citada anteriormente, havia também a legitimação da política romana por meio da tradição, que reconhecia na fundação de Roma Antiga a herança a ser preservada e transmitida de geração em geração, conferindo continuidade e estabilidade à vida política, temos aí a tríade que manteve coeso o mundo que precedeu a Era Moderna:

A noção de uma tradição espiritual e de autoridade em matéria de pensamento e de ideias deriva aqui do âmbito político sendo, portanto, essencialmente derivativa, da mesma forma como a concepção platônica do papel da razão e das ideias na política derivava do âmbito filosófico e tornou-se derivativa no âmbito dos assuntos humanos (Arendt, 2022a, p. 198).

Em síntese, Arendt, está indicando que, a despeito do esquecimento das experiências a elas subjacentes, a influência filosófica grega (destacadamente, Platão e Aristóteles), bem como o conceito de autoridade política alicerçada na fundação de Roma, continuam a exercer influência na teoria política ocidental, mesmo depois da queda do Império Romano, “quando a herança política e espiritual de Roma passou à Igreja Cristã” (Arendt, 2022a, p. 199):

Essa herança romana permitiu que a Igreja pudesse superar os evidentes traços antipolíticos que marcavam o cristianismo primitivo, assumindo tarefas de cunho eminentemente político e tornando-se para os cristãos o que Roma havia sido para os romanos. Os apóstolos tornaram-se os ‘pais fundadores’ da Igreja, dos quais ela derivou sua autoridade, com a transmissão pela tradição do evento do qual eles haviam sido testemunhas (Duarte, 2000, p. 260).

Nesse sentido a Igreja amalgamou elementos das ideias platônicas traduzidas na instrumentalização do medo de uma vida futura no inferno, abrindo mão, obviamente da autoridade romana que existia à despeito da violência.

Ao mesmo tempo tomava para si, através da morte e ressurreição de Cristo, o evento fundador e reestabelece a distinção romana entre autoridade e poder, a

autoridade continuaria nas mãos da Igreja, enquanto o poder estava nas mãos dos “príncipes do mundo”.

A mudança agora está no fato de que se durante o Império Romano tanto a autoridade, a religião e a tradição ancoravam-se no grande feito da fundação da cidade de Roma, agora a religião assumia a dianteira, estando mais diretamente ligada ao acontecimento da fundação, qual seja, a morte e ressurreição de Jesus Cristo:

A base da Igreja, uma comunidade de crentes e uma instituição pública, não era mais a fé cristã na ressurreição (embora essa fé permanecesse como seu conteúdo) ou a obediência judaica aos mandamentos de Deus, mas sim o testemunho da vida, do nascimento, morte e ressurreição de Cristo como um acontecimento historicamente registrado. Como testemunhas desse evento, os Apóstolos puderam tornar-se “pais fundadores” da Igreja, dos quais esta deveria derivar sua própria autoridade na medida em que legasse seu testemunho através da tradição de geração a geração. Apenas ao acontecer isso, somos tentados a afirmá-lo, a fé cristã tornou-se uma “religião”, não apenas no sentido pós-cristão como também no sentido antigo (Arendt, 2022a, p. 200).

O resultado de tais arranjo corresponde tanto ao fortalecimento da Igreja como o alijamento da autoridade da esfera política. Dessa forma, quando *a posteriori* ocorre a separação da Igreja e do Estado, a secularização, a política perde seu elemento religioso, o que significa também perder seu referencial de autoridade, eis a gênese da crise da autoridade na política.

A elevação da Igreja católica se faz com a fusão *do* conceito político romano de autoridade e da noção grega de medidas e regras transcendentais, assim tanto a noção romana de fundação como o inferno platônico são incorporados em seus dogmas. A ameaça dos castigos e prêmios futuros passam a ter finalidade política na medida em que são usados como controle social:

Quaisquer que tenham sido as demais circunstâncias históricas a influir na elaboração da doutrina do inferno, esta continuou, no decurso na Antiguidade, a ser empregada para fins políticos, no interesse da elite que retinha um controle moral e político sobre o vulgo. O ponto em questão é sempre o mesmo: a verdade é evidente por si, por sua própria natureza e, portanto, não pode ser patenteada e demonstrada satisfatoriamente. A crença é, portanto, necessária àqueles que carecem dos olhos para o que é a um só tempo evidente por si, invisível e indemonstrável. Platonicamente falando, a elite não pode persuadir a multidão da verdade por não ser a verdade objeto de persuasão, e por ser a persuasão a única maneira de lidar com a multidão. Mas a multidão, arrastada pelos contos irresponsáveis de poetas e contadores de histórias, pode ser persuadida a acreditar praticamente em qualquer coisa; os contos apropriados a transportar a verdade da elite para a massa são contos acerca de prêmios e castigos após a morte; persuadir os cidadãos da existência do inferno os fará se comportarem como se eles conhecessem a verdade (Arendt, 2022a, p. 208-209).

O medo do sofrimento eterno teve como consequência o ambíguo fortalecimento da Igreja e a introdução da violência “na própria estrutura do

pensamento religioso e na hierarquia eclesiástica” (Arendt, 2022 a, p.210), em comparação com a religião romana existe um importante deslocamento porque doravante não é a tradição e nem respeito pelos pais fundadores que molda o comportamento, mas o temor de suplícios intermináveis.

Na Idade Moderna, no entanto, o alijamento do elemento religioso da política, a secularização, corresponde ao banimento do medo do inferno como elemento regulador da política, e a consequência é que a religião perdeu seu poder político e a política perdeu autoridade:

Para falar de modo superficial, a perda da crença em existências futuras é política, senão espiritualmente, a distinção mais significativa entre nossa era e os séculos precedentes. E essa perda é definitiva. Não importando quão religioso o nosso mundo possa tornar a ser, ou quanta fé autêntica ainda exista nele, ou ainda quão profundamente nossos valores morais possam se enraizar nos nossos sistemas religiosos, o medo do inferno não está mais entre os motivos que impediriam ou estimulariam as ações da massa. Isso parece inevitável, desde que a secularidade do mundo envolve a separação das esferas religiosa e política da vida; sob essas circunstâncias, a religião estava fadada a perder seu elemento político, assim como a vida pública a perder a sanção religiosa da autoridade transcendente (Arendt, 2022a, p. 213).

Arendt, chama atenção para o fato de que as relações pré-políticas da filosofia grega utilizadas por Platão e Aristóteles para ilustrar o conceito de autoridade permanecem, enquanto a origem legítima, a fundação de Roma, parece ter sido esquecida.

Para a autora, no entanto, Maquiavel, que está no limiar da nossa era, utilizou o conceito de fundação em sua obra referindo-se ao Estado-nação. Arendt identifica nesse pensamento de Maquiavel um acontecimento político que poderia remontar à experiência histórica da qual a autoridade política se originou e destaca -o como precursor do espírito revolucionário.

E é nesse momento que se manifesta o que Duarte (2000) considerou ser a ambiguidade de Arendt em relação a autoridade, pois ao mesmo tempo que atesta sua ausência na esfera política, considera que em alguns momentos lampeja, uma experiência política, que pode, quiçá, ser portadora da genuína autoridade política, qual seja, as modernas revoluções, como por exemplo a Revolução Americana.

Podemos então afirmar que todo empenho de Arendt a fim de apresentar um conceito de autoridade historicamente validado não é estéril, no sentido de que é possível vislumbrar não apenas a recomposição do conceito, mas a indicação de possibilidades políticas, manifestas a partir de outras fundações.

Destarte, defendemos que o fim último do exercício da autoridade não corresponde ao desejo de obediência, porque outros meios menos legítimos podem ser utilizados para alcançá-la. Antes está relacionada ao anseio e à necessidade de preservação e continuidade do mundo comum, porque em última instância esse é o nosso lar e deve ser amado.

5.2 Educação e Autoridade em Hannah Arendt

Escrevemos as presentes análises a partir da discussão proposta por Hannah Arendt em seu ensaio *A Crise na Educação*, escrito em 1958, fundamentado na experiência educacional norte-americana e que ajuda a compor o livro *Entre o Passado e o Futuro*.

O objetivo é discutir em que consiste a Crise na Educação, questão que envolve a autoridade do professor e qual a relevância da educação no pensamento arendtiano. A crise está intimamente relacionada ao esboroamento da Autoridade, não apenas a autoridade no âmbito escolar, mas como manifestação de uma Crise mais ampla, qual seja, da Era Moderna, que traz em sua esteira o esfacelamento da Tradição e da Religião.

A genialidade da discussão proposta por Hannah Arendt está na sua profundidade e abrangência, isto é, a temática não é restrita aos profissionais da educação, grupo ao qual a própria autora não pertencia e revela sua concepção de educação não restrita à aquisição de conhecimentos técnicos que garantam o êxito na labuta pela sobrevivência:

Não deve soar trivial, assim, o interesse de Hannah Arendt pelo tema da educação. Como instituição de transição interposta entre o domínio do lar e o mundo público, a educação vive a tensão de ter de salvaguardar a singularidade que renova o mundo por meio da ação e, simultaneamente, salvar o mundo do estranhamento da condição de estrangeiro; e vive também a tensão de convidar à responsabilidade do amor mundi e ter de evitar a ameaça do conformismo e da doutrinação. A educação, como esfera pré-política, está para a novidade assim como, no domínio político, a fundação está para a ação: no interstício entre a conservação e a renovação, entre o zelo e a transformação (Correia, 2010, p. 819).

Almeida (2011) analisa e sintetiza o conteúdo do ensaio *A crise na Educação*:

Em “A crise na educação”, Arendt explica que a esfera educacional não é parte nem da vida privada, nem da vida pública, mas constitui uma espécie de esfera intermediária, em que os princípios de nenhuma das duas são válidos em sua totalidade. 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’ (Almeida, 2011, p. 37).

A Crise na Educação é um assunto de natureza política e, nesse sentido é um

convite à reflexão sobre nossa responsabilidade com o coletivo. A educação é, necessariamente, a manifestação do comprometimento com o mundo comum e com as novas gerações, não no sentido de dizer-lhes o que fazer, mas colocá-los a par do que e como foi feito até então:

É a oportunidade, proporcionada pelo próprio fato da crise – que dilacera fachadas e destrói preconceitos –, de explorar e investigar a essência da questão em tudo aquilo que foi posto a nu, e a essência da educação é a natalidade, o fato de que seres nascem para o mundo (Arendt, 2022a, p. 258).

A atividade educativa é justificada pela constante renovação em nosso mundo comum por conta da natalidade e também por representar a continuidade face a mortalidade humana. Ao se propor a pensar sobre a Crise na Educação, Arendt o faz perseguindo o sentido essencial da educação, qual seja, a natalidade, elemento comum entre política e educação. A chegada dos recém-nascidos a um mundo mais velho do que eles, com tantos saberes produzidos, a premência de se cuidar do mundo e de si mesmo indicam a relevância da educação enquanto categoria filosófica no pensamento de Hannah Arendt. Correia (2010, p. 813), afirma que “O tema da natalidade ocupa Arendt desde suas primeiras incursões juvenis pela filosofia”.

O conceito de natalidade de Arendt está associado à imprevisibilidade das ações humanas, das possibilidades de novidade inerente a cada novo ser humano:

A natalidade não é idêntica ao nascimento, que consiste na condição inaugural fundamental da natalidade. Enquanto o nascimento é um acontecimento, um evento por meio do qual somos recebidos na Terra em condições em geral adequadas ao nosso crescimento enquanto membros da espécie, a natalidade é uma possibilidade sempre presente de atualizarmos, por meio da ação, a singularidade da qual o nascimento de cada indivíduo é uma promessa; a possibilidade de assumirmos a responsabilidade por termos nascido e de nascermos, assim também, para o mundo; de que sejamos acolhidos no mundo por meio da revelação de quem somos mediante palavras e atos; de que nasçamos sempre de novo e nos afirmemos natais, não mortais; a possibilidade, enfim, de que nos tornemos mundanos, amantes do mundo (Correia, 2010, p. 813).

O autor também relaciona a pertinência da categoria filosófica arendtiana da natalidade com a preocupação voltada aos apátridas e ao receio do domínio da natureza humana, ambos inseridos no contexto do surgimento das experiências totalitárias, que, como resultado, continuariam sendo estrangeiros não apenas na Europa, mas no mundo, sem um lugar para se sentirem em casa. Destarte, afirmamos que a categoria filosófica da natalidade se relaciona enfaticamente, não apenas ao desejo de vencer a invisibilidade e o ultraje dos direitos humanos, mas à necessidade de confirmarmos a nossa existência, de não sermos tratados como “seres humanos supérfluos”.

Sobre a condição de apátrida da própria Arendt, May (1986) escreve:

Ela escreve com extraordinária penetração sobre o sentimento de desespero do apátrida por não ter direito algum e estar inteiramente à margem do império da lei. Com uma espécie de humor negro, diz que um apátrida pode até sonhar cometer um crime apenas ‘para melhorar sua situação legal... Só como transgressor da lei poderia dela obter proteção. A mesma pessoa que esteve ontem o calabouço por causa de sua mera presença no mundo, que não tinha direito algum e viva sob ameaça de deportação, ou era despachada, sem julgamento ou sentença, para algum tipo de internação porque tentara trabalhar e ganhar seu sustento, podia tornar-se um cidadão, completo por causa de um pequeno furto (May, 1986, p. 35).

Sobre a centralidade do que é o *mundo comum* no pensamento arendtiano, Almeida (2011) delinea o seu sentido, indicando a relevância do que é compartilhado como elemento fundamental:

A linguagem talvez seja o exemplo mais claro de um bem comum. O ato de fala particular corresponde a um indivíduo, mas ao mesmo tempo pressupõe um código comum. Certamente as falas individuais contribuem para manter e renovar constantemente esse código: elas, entretanto, só ganham sentido no contexto mais amplo da linguagem, já que dependem do repertório de significados que esta oferece. Assim, por exemplo, dizer que algo é bom ou belo só é possível no contexto de significados que determinada linguagem oferece – significados que não podem ser “possuídos” individualmente, mas só podem existir *entre* as pessoas. De modo semelhante aos nossos atos de fala, que se situam na linguagem, nossas ações têm como “pano de fundo” determinadas práticas, instituições e compreensões compartilhadas (Almeida, 2011, p. 26).

Dessa forma, é necessário salientar que as preocupações que pautam o pensamento arendtiano não são de cunho metodológico, versando sobre como as crianças aprendem, mas direcionam nossa reflexão para uma questão anterior :por que é necessário aprender? ou dito de outra forma: qual a finalidade da educação?

A atividade educacional está diretamente relacionada à manutenção do mundo e também a sua continuidade e renovação, sendo, assim, intrinsecamente ligada ao passado e à tradição, posto que o mundo é sempre mais velho do que aqueles que acabam de chegar. Mas qual atividade educacional é possível frente ao descaso com o passado, à ruptura da tradição e o esboroamento da autoridade do professor?

A crise na educação, tal como a concebe Arendt, está intimamente ligada à crise mais geral da modernidade: à ruptura do fio da tradição, à inviabilidade de o passado iluminar o presente, de as gerações passadas apresentarem o mundo como um legado. Portanto, tem implicações políticas imediatas (Correia, 2010, p. 819).

Sobre a educação e a tradição, Schutz (2016, p. 4), afirma que “a relação entre elas compartilha algo fundamental, a continuidade do mundo depois que aqueles que o habitam se forem”.

A constatação da Crise, no entanto, não deve nos imobilizar, mas constituir em um exercício de experiência, pensamento, julgamento e ação, que voltemos a questões que antes estavam resolvidas, mas sobre quais as concepções consolidadas não são mais adequadas.

Julgamos necessário posicionar a presente dissertação diante do conjunto de pesquisas por nós analisadas em nosso primeiro capítulo, que se dedicaram à temática da Crise na Educação. Em nosso caso, adotamos a perspectiva de no segundo capítulo analisarmos o entendimento de história e tradição, a fim de compreendermos o contexto mais amplo e agora voltamo-nos para os aspectos internos da crise.

O momento de crise, que não deve ser entendido como desastre, é de especial interesse porque nele se revelam a essência das questões, que no caso da educação é a natalidade, da renovação do mundo pelas crianças. “A natalidade, portanto, diz respeito à dinâmica entre o mundo historicamente constituído e a chegada dos novos, que podem intervir nele” (Almeida, 2011, p. 21).

Ao indicar a relevância da Crise na Educação em suas reflexões, Hannah Arendt (2022a), o faz indicando que, no continente americano, é justamente na Educação que se percebe a manifestação mais aguda da crise da modernidade, tornando-se “um problema político de primeira grandeza” (p. 257).

Destacamos que, mesmo não sendo a análise de uma experiência educativa nacional, ainda assim é válida por alguns aspectos em comum com a realidade brasileira. A despeito de sua validade como quadro geral de análise, é pertinente apontar algumas características da educação norte-americana na época da redação do ensaio (década de 1950).

Por que na América, ainda que a crise na educação afete todo o mundo, a crise foi mais aguda? Arendt, argumenta que a peculiaridade está relacionada à função adicional da educação na instrução da língua, o que nos países europeus, é feito na própria família e aprofunda sua análise ao discorrer sobre o recorrente chegada de imigrantes nos Estados Unidos.

A persistente imigração foi fator decisivo na formação da consciência política estadunidense, que desde o início da colonização foi concebida como “Uma Nova Ordem do Mundo”. Percebemos nessa autodenominação uma clara oposição ao velho mundo europeu, visão constantemente renovada pela imigração contínua, ancorada no desejo de novas oportunidades e de emancipação da pobreza. O encantamento

pelo novo inclui, naturalmente, as crianças, que são essencialmente a novidade:

O entusiasmo extraordinário pelo que é novo, exibido em quase todos os aspectos da vida diária americana, e a concomitante confiança em uma “perfectibilidade ilimitada” – observada por Tocqueville como o credo do “homem sem instrução” comum, e que como tal precede de quase cem anos o desenvolvimento em outros países do Ocidente –, presumivelmente resultariam de qualquer maneira em uma atenção maior e em maior importância dadas aos recém-chegados por nascimento, isto é, as crianças, as quais, ao terem ultrapassado a infância e estarem prontas para ingressar na comunidade dos adultos como pessoas mais jovens, os gregos chamavam simplesmente *óí véoi* (*óí neói*), os novos (Arendt, 2022a, p. 260-261).

Tal encantamento deve ser considerado sob a perspectiva do desinteresse pelo passado e também das consequências políticas que impactaram a educação. Esse entusiasmo se mostra evidente com os apontamentos de Arendt sobre a rápida assimilação que modernas teorias educacionais tiveram na América e que autora denomina de *páthos* do novo:

Derivou-se dessa fonte, a princípio, um ideal educacional, impregnado de Rousseau e de fato diretamente influenciado por ele, no qual a educação tornou-se um instrumento da política, e a própria atividade política, foi concebida como uma forma de educação [...] a educação não pode desempenhar papel nenhum na política, pois na política lidamos com aqueles que já estão educados (Arendt, 2022a, p. 261).

O *páthos* do novo, ao mesmo tempo que trouxe a percepção de que a educação é um instrumento da política, também incentivou a aceitação, emprego e uso de modernas teorias educacionais originárias da Europa Central, onde não foram tão amplamente inseridas no contexto educacional como foram nos Estados Unidos. Claramente o êxtase pela novidade também trouxe o ônus do olvido de que o mundo é muito mais velho que os recém-chegados e que se estende para além de nossa breve existência biológica e logo o conhecimento e o reconhecimento da importância do passado não podem ser aliados da educação.

Tais pensamentos, marcaram a concepção do povo norte-americano enquanto nação e por conseguinte o modelo escolar adotado, no qual educação e política foram compreendidos como equivalentes. A política não é o lugar do novo, do recém-chegado, pela necessidade de resguardar a imprevisibilidade que lhe é inerente e compatível, para que escape do modelamento do que já está posto, é vital que seja resguardado no espaço privado, no domínio doméstico e esta contradição básica de conceitos filosóficos está na base da concepção educacional norte-americana:

Mas mesmo às crianças que se quer educar para que sejam cidadãos de um amanhã utópico é negado, de fato, seu próprio papel futuro no organismo político, pois, sob o ponto de vista dos mais novos, seja lá o que o mundo

adulto possa propor de novo é necessariamente mais velho do que eles mesmos. Pertence à própria natureza da condição humana o fato de que cada geração se transforma em um mundo antigo, de tal modo que preparar uma nova geração para um mundo novo só pode significar o desejo de arrancar das mãos dos recém-chegados sua própria oportunidade face ao novo (Arendt, 2022a, p. 262).

Na América, enquanto terra de imigrantes, a educação perdeu sua dimensão de transmissibilidade do passado, dos conhecimentos que uma geração deixaria como legado a outra, graças à percepção de que “um mundo novo está sendo construído mediante a educação das crianças” (Arendt, 2022, p. 262).

Somada às ideias de glorificação do novo, confusão entre educação e política temos também, a adoção de modernas teorias educacionais de forma indiscriminada mesmo que essas contrariassem o senso comum:

Sempre que, em questões políticas, o juízo humano sadio fracassa ou renuncia à tentativa de fornecer respostas, nos deparamos com uma crise; pois essa espécie de juízo é, na realidade, aquele senso comum em virtude do qual nós e nossos cinco sentidos individuais estamos adaptados a um único mundo comum a todos nós, e com a ajuda do qual nele nos movemos. O desaparecimento do senso comum nos dias atuais é o sinal mais seguro da crise atual (Arendt, 2022a, p. 263).

Além do impacto que o encantamento pelo novo, o *páthos* do novo, tem sobre a política e educação estadunidense, outro elemento que agravou a crise na educação é o “papel singular que o conceito de igualdade desempenha e sempre desempenhou na vida americana” (Arendt, 2022a, p. 264). O esforço da aplicação da igualdade absoluta na educação impacta a autoridade do professor e quanto à igualdade constitucional Arendt a coloca no âmbito da esfera política, do qual as crianças e a escola não fazem parte.

Carvalho, ao refletir sobre a questão da igualdade na educação aponta que:

Inerente ao ofício do professor, essa responsabilidade é a fonte mais legítima da *autoridade* do educador frente aos educandos; é o que lhe confere um lugar institucional diferente daquele reservado a seus alunos. Ora, enquanto a marca do caráter *político* de uma relação é seu compromisso com a igualdade entre os que nela estão envolvidos, a de uma relação pedagógica, é o mútuo reconhecimento da assimetria de lugares como fator constitutivo de sua natureza e, no limite, como sua razão de ser. Uma assimetria cujo destino é o progressivo e inexorável desaparecimento, mas cuja manutenção temporária é a própria condição de proteção daqueles que são recém-chegados à vida e ao mundo (Carvalho, 2014 p. 821).

No entanto, não é a partir de nenhum desses elementos, a saber, o *páthos* do novo, a educação como instrumento da política, a política como forma de educar, o consumo voraz de novas teorias educacionais e nem a igualdade em detrimento de toda e qualquer autoridade explicam, na percepção de Hannah Arendt a Crise na

educação, a qual está vinculada a três fatores, a saber: um mundo das crianças, a limitação do conhecimento do professor e o fazer em detrimento do conhecer, sobre os quais nos deteremos a seguir.

5.3 Crise na Educação: três pilares

Um dos grandes pilares sobre o qual se apoia a Crise na Educação é a concepção pedagógica de que existe um mundo das crianças, que podemos definir como uma realidade sob a qual as crianças são consideradas como um coletivo, no qual as qualidades individuais exercem controle e avaliação umas sobre as outras, em um mundo apartado dos adultos e estes sempre consultam as crianças sobre suas escolhas:

Essas desastrosas medidas podem ser remontadas esquematicamente a três pressupostos básicos, todos mais do que familiares. O primeiro é o de que existe um mundo da criança e uma sociedade formada entre crianças, autônomos e que se deve, na medida do possível, permitir que elas governem. Os adultos aí estão apenas para auxiliar esse governo (Arendt, 2022 a, p. 266).

É como se, nesse mundo à parte, as crianças estivessem livres do excesso de influência dos adultos e não fosse função da escola preparar as crianças para estarem num mundo comum:

As consequências são nítidas na educação, esta encontra-se voltada apenas para o futuro (ainda que não exatamente para o novo, mas para a novidade). A posição do adulto frente à infância, que deveria ter como princípio a apresentação e responsabilidade do mundo aos recém-chegados, tem sido relegada a segundo plano. Isso se deve, sobremaneira ao desaparecimento das diferenças entre adultos e crianças, extinguindo as relações “naturais” (esperadas) pautados no ensino e na aprendizagem (aquele que está há mais tempo no mundo, que o conhece melhor- ou pelo menos deveria- deve apresentá-los aos novos) (Schutz, 2017, p. 101).

Ao refletirmos sobre o sentido que um mundo das crianças pode ter, nos é revelado, mais uma vez, a riqueza e coerência do pensamento arendtiano ao percebemos, na escolha da expressão, a contradição com a ideia de mundo comum, bem como a ideia de uma hipotética autonomia das crianças.

Nesse mundo, a autoridade do adulto se dilui e a interação com a criança indivíduo passa pela intermediação com grupo, que é quem toma as decisões. Assim, a criança em sua singularidade deixa de existir, e o diálogo entre gerações é distorcido sob o pretexto de liberar a criança do domínio dos adultos.

O resultado para a criança individual não é uma liberdade maior, mas um abandono maior, visto que:

ao emancipar-se da autoridade dos adultos, a criança não foi libertada, e sim sujeita a uma autoridade muito mais terrível e verdadeiramente tirânica, que é a tirania da maioria. Em todo caso, o resultado foi serem as crianças, por assim dizer, banidas do mundo dos adultos. São elas ou jogadas a si mesmas ou entregues à tirania de seu próprio grupo, contra o qual, por sua superioridade numérica, elas não podem se rebelar, contra o qual, por serem crianças, não podem argumentar, e do qual não podem escapar para nenhum outro mundo por lhes ter sido barrado o mundo dos adultos. A reação das crianças a essa pressão tende a ser ou o conformismo ou a delinquência juvenil, e frequentemente é uma mistura de ambos (Arendt, 2022a, p. 266).

Ora, se o mundo comum deixa de ser uma premissa dessa educação, qual é, então, o sentido da educação que incentiva a existência de um mundo das crianças? E qual passa a ser o papel do professor, uma vez que a autoridade é retirada das mãos dos adultos e emerge do grupo de crianças?

“Uma criança cedo ‘liberada’ dos adultos não é uma criança livre, mas uma criança sob influência: influências ambientais, midiáticas, grupais, comunitaristas, tribais. Os pares não são melhores que os pais (Guillot, 2008, p. 27).

Existe, em tal concepção educativa, uma subversão, que subtrai das crianças o direito de serem resguardadas e passarem a ter que decidirem por si mesmas e desconsidera o fato de as crianças estarem em desenvolvimento e também revela a dificuldade dos adultos em assumirem responsabilidades.

Ora, uma preocupação que surge na esteira desse mesmo raciocínio é: como garantir, sob tais condições, um desenvolvimento saudável na contemporaneidade, considerando o efeito que a exposição da vida em redes sociais, desde a mais tenra idade pode ter sobre essas crianças? Acreditamos que essa importante análise de Hannah Arendt deve servir como alerta aos desavisados, bem como poder ser um riquíssimo tema de estudo a ser desenvolvido futuramente:

O novo ainda é vulnerável e não está pronto para fazer parte do âmbito público, em que tudo está sujeito à visibilidade e no qual os atores interagem com seus iguais. Ele primeiramente precisa do ocultamento da casa, em que cuidamos do desenvolvimento vital, das necessidades físicas e da afetividade (Almeida, 2011, p. 29).

Percebemos o presenteísmo exagerado que relega ao descaso toda a tradição e experiência em favor da adoção de modelos pedagógicos classificados como progressistas, que enfatizam o entendimento da igualdade em seu extremo, a igualdade que dilui as experiências vividas pelos adultos. Contra esse sentido a educação deve ter um caráter conservador.

Outro aspecto da educação concebida a partir do presente é assumir que a educação adquire sentido a partir da própria criança, a despeito da infância ser apenas

uma das fases da vida:

A falta de compromisso com o mundo frequentemente reforça 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. Os adultos deixam de assumir a responsabilidade de contribuir para que a criança supere o exclusivamente imediato e urgente e de ampliar o horizonte, num primeiro momento restrito ao privado e vital, para as dimensões de um mundo comum que se estende além do individual e além do presente (Almeida, 2011, p. 44-45).

Sobre o caráter pré-político e conservador da educação, além da desigualdade provisória entre professores e estudantes, que deve se manifestar principalmente na responsabilidade que os últimos devem assumir pelo mundo tal qual ele se apresenta, acrescentamos o comprometimento que a educação deve ter com a dimensão do conhecimento enquanto produção humana, dotada de historicidade e que ultrapassa a nossa breve existência:

A fim de evitar mal-entendidos: parece-me que o conservadorismo, no sentido de conservação, faz parte da essência da atividade educacional, cuja tarefa é sempre abrigar e proteger alguma coisa – a criança contra o mundo, o mundo contra a criança, o novo contra o velho, o velho contra o novo. Mesmo a responsabilidade ampla pelo mundo que é aí assumida implica, é claro, uma atitude conservadora. Mas isso permanece válido apenas no âmbito da educação, ou melhor, nas relações entre adultos e crianças, e não no âmbito da política, onde agimos em meio a adultos e com iguais. Tal atitude conservadora, em política – aceitando o mundo como ele é, procurando somente preservar o status quo –, não pode senão levar à destruição, visto que o mundo, tanto no todo como em parte, é irrevogavelmente fadado à ruína pelo tempo, a menos que existam seres humanos determinados a intervir, a alterar, a criar aquilo que é novo (Arendt, 2022a, p. 279).

Outro lado de tal autonomia das crianças é o abandono, respeitar e proteger as crianças não deve significar que estão restritas ao próprio universo infantil, sem condições de acessar o mundo dos adultos e por conseguinte o *mundo comum*.

Ademais, podemos relacionar as reflexões sobre o mundo da criança, com as distinções entre espaço público e espaço privado. Enquanto o primeiro é a esfera da política, da persuasão e da ação necessariamente acompanhada do discurso que permite o desvelamento das singularidade, onde as pessoas que o constituem têm condição de defender suas opiniões, o segundo, por sua vez, é o lugar das questões da sobrevivência, das efêmeras lutas cotidianas que não deixam rastro pela fugaz durabilidade de suas conquistas.

A função da educação é atuar como ponte entre esses dois mundos, preservando a infância das pressões e responsabilidades prematuras e, ao mesmo tempo, introduzindo gradualmente a nova geração no mundo comum. O professor,

nessa perspectiva, assume a autoridade de representar o mundo diante da criança, garantindo a transmissão do conhecimento e das tradições sem renunciar ao respeito à novidade que cada criança traz.

Almeida (2011), sobre a educação e as esferas do público e privado conclui que:

O âmbito da educação, é, portanto, pré-político. A educação escolar transmite conhecimentos e cultiva princípios e capacidades que favorecem a futura participação dos alunos na esfera pública. Entretanto, no espaço pedagógico e nas relações que nele se estabelecem, os princípios que regem o espaço público e a atividade política não são válidos da mesma forma. Assim, enquanto no âmbito público, estamos entre iguais, a relação pedagógica se caracteriza por uma desigualdade entre alunos e professores-baseada não somente nos conhecimentos desiguais, mas também, como vimos antes, na responsabilidade desigual, seja frente ao próprio processo educativo, seja em relação ao mundo (Almeida, 2011, p. 38).

No que tange à dimensão privada da educação, os pais têm a dupla responsabilidade de cuidar dos novos por nascimento, protegê-los dos perigos exteriores e também zelar da melhor maneira possível do mundo comum. A vida da criança no espaço doméstico deve ser resguardada e, ao mesmo tempo o espaço público também deve ser preservado:

Os pais humanos, contudo, não apenas trouxeram seus filhos à vida mediante a concepção e o nascimento, mas simultaneamente os introduziram em um mundo. Eles assumem na educação a responsabilidade, ao mesmo tempo, pela vida e desenvolvimento da criança e pela continuidade do mundo. Essas duas responsabilidades de modo algum coincidem; com efeito podem entrar em mútuo conflito. A responsabilidade pelo desenvolvimento da criança volta-se em certo sentido contra o mundo: a criança requer cuidado e proteção especiais para que nada de destrutivo lhe aconteça de parte do mundo. Porém, também o mundo necessita de proteção, para que não seja derrubado e destruído pelo assédio do novo que irrompe sobre ele a cada nova geração (Arendt, 2022a, p. 272).

Ao refletir sobre a relevância do ocultamento para o desenvolvimento saudável das crianças, Arendt critica diretamente as modernas pedagogias que preconizam um espaço no qual as crianças agem como se fossem adultas e destaca que essa confusão entre espaço doméstico e público é um dos ecos da Crise da Modernidade.

A crise educacional, característica da Era Moderna, revela o que Arendt chama de “relação mútua” entre o espaço público e o espaço doméstico. E isso se explica na medida que compreendemos que, em nenhuma outra época, os assuntos privados tiveram tanto destaque como em nossa própria:

É uma peculiaridade da sociedade moderna, de modo algum uma coisa necessária, considerar a vida, isto é, a vida terrena dos indivíduos e da família, como o bem supremo; por essa razão, em contraste com todos os séculos

anteriores, ela emancipou essa vida e todas as atividades envolvidas em sua preservação e enriquecimento do ocultamento da privacidade, expondo-a à luz do mundo público (Arendt, 2022a, p. 274).

O segundo pilar, sobre o qual a Crise na Educação está erigida, relaciona-se ao conhecimento do professor ou à falta dele. Arendt, pontua que nas modernas teorias pedagógicas, em muitos casos, o quanto o professor conhece do conteúdo específico a ser ensinado, recorrentemente, é irrelevante:

Como o professor não precisa conhecer sua própria matéria, não raro acontece encontrar-se apenas um passo à frente de sua classe em conhecimento. Por sua vez, isso significa que não apenas os estudantes são efetivamente abandonados a seus próprios recursos, mas também que a fonte mais legítima da 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. Dessa forma, o professor não autoritário, que gostaria de se abster de todos os métodos de compulsão por ser capaz de confiar apenas em sua própria autoridade, não pode mais existir (Arendt, 2022a, p. 267-268).

Dominar o conhecimento a ser ensinado é indispensável, Guillot (2008), amplia o escopo de habilidades que o professor deve possuir para desempenhar o seu papel social:

Os alunos diante de seu professor estão longe de ter a “convivência cultural” que permite a todos apreender o sentido do que é ensinado e conhecer as supostas evidências e as regras implícitas do “jogo escolar”. Além disso, tal convivência é mais um sinal de compartilhamento comum de uma certa cultura do que uma garantia de compreensão verdadeira. Um professor “professa”, isto é, “declara publicamente” o que diz respeito ao saber. Tem, consequentemente, um dever com a clareza e com a explicitação. E esse dever não pode ser uniforme, monolítico: os alunos não aprendem todos da mesma maneira. “Declarar” não basta: ensinar não se reduz a saber fazer diante de seus alunos, mas *a saber fazer com que estes façam*, é uma criação de situações de trabalho e aprendizagens (Guillot, 2008, p. 125).

Por considerar que apenas o domínio do seu próprio conteúdo não é suficiente, o autor analisa o que entende ser os quatro aspectos da profissão do professor: o ensino, a diferenciação pedagógica frente à consideração da heterogeneidade dos estudantes, o trabalho em equipe e o trabalho em parceria.

Assim, além do conhecimento sobre seu próprio conteúdo, o professor deve cuidar para que os estudantes se engajem com sua própria aprendizagem. “Vulgarizar sem traição e fazer com que se aprenda pela ação, este é seu desafio permanente” (Guillot, 2008, p. 126).

Acreditar que todos podem aprender, significa admitir que os estudantes são heterogêneos, logo não aprendem da mesma maneira, nem ao mesmo tempo, dessa forma simultaneamente a seu compromisso com a historicidade do conhecimento enquanto patrimônio da humanidade também é possível, e necessário instigar e dar

espaço ao novo.

Nesse sentido, percebemos que a formação do professor tanto no que diz respeito ao conteúdo ensinado, como na forma como ele lida com as crianças e/ou jovens, requer um conhecimento sólido sobre o exercício da sua profissão e consciência do seu papel de responsabilidade perante os novos:

Na educação, essa responsabilidade pelo mundo assume a forma de autoridade. A autoridade do educador e as qualificações do professor não são a mesma coisa. Embora certa qualificação seja indispensável para a autoridade, a qualificação por maior que seja, nunca engendra por si só a autoridade. A qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste, porém sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo. Face à criança, é como se ele fosse o representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo à criança: isso é o nosso mundo (Arendt, 2022a, p. 276).

Essa sobriedade do adulto frente aos desafios inescapáveis da educação e da continuidade é pressuposto indelével da autoridade. No entanto, é necessário considerar as reflexões apresentadas por Guillot (2008) acerca do sentido atribuído ao adulto em nossa sociedade como alguém acomodado, submisso e sobrecarregado com compromissos nada divertidos e que, muitas vezes está em busca de parecer mais jovem:

O individualismo e o liberalismo econômico oferecem certamente miragens de salvação no naufrágio coletivo dos ideais de uma felicidade universal e ao mesmo tempo, pessoal, daí o culto aos novos “heróis”, com um denominador comum: uma adolescência sem fim, um entremeio aberto para o sabor da novidade, para o inacabado como fonte de liberdade das escolhas. Esse heroísmo contemporâneo operou uma revolução copernicana, colocando a adolescência na posição de sol de nosso universo de vida (Guillot, 2008, p. 72).

Não que haja algo errado com o esforço de parecer jovial, mas torna-se, no mínimo preocupante a aversão que temos com o que traz indícios de não ser tão novo assim, seria esse mais um sinal do nosso descompromisso com o passado? Indicam nossa dificuldade de assumir responsabilidades? Santos (2023) afirma que a Crise na Educação pode ser sintetizada como a crise entre adultos e crianças, apontando para uma crise de referência e de orientação entre gerações.

Ainda sobre o trabalho pedagógico, acredita-se que o professor, a despeito de sua formação, pode ensinar qualquer coisa, percebemos em face disso um deslocamento do conhecimento como objetivo do estudo e a relevância da boa formação do professor para o modo como ensina, ou seja, o método.

Pimentel (2025), descreve como ocorre a centralidade do método:

Nessa perspectiva, quando a pedagogia e a ação docente estão centradas no método de ensino, há o deslocamento do “que é” o conhecimento e do

“porquê” conhecer algo, para o “como” o aluno processa o conhecimento. Ou seja, a relevância da ação pedagógica recai sobre os meios pelos quais o professor propiciará o contato do aluno com o conhecimento, e não mais sobre o que é importante conhecer e o que é o próprio conhecimento sobre algo. Isso significa que, em tal concepção, o principal não é a compreensão do professor e a consequente ação educativa no sentido de levar o aluno a refletir quanto ao que é a literatura e ao porquê se devem conhecer certas obras e autores, mas sim a organização do meio e a proposição de estratégias que permitam ao aluno vivenciar como é o percurso criativo do escritor (Pimentel, 2025, p. 74).

Dessa forma “a fonte mais legítima da 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” (Arendt, 2022 a p. 268). A centralidade do método, de acordo com as novas metodologias propõe o que consideram ser a superação do tradicionalismo em educação, visto como ultrapassado, que muitas vezes é entendido como correspondente a uma relação autoritária do professor com os estudantes.

“Nessa ótica, o termo ‘tradicional’ transforma-se num atributo da metodologia ou da conduta do professor em relação à criança. Perde-se de vista a própria tradição enquanto elemento constitutivo do ensino” (Almeida, 2011, p. 46).

Logo, o conhecimento enquanto pilar da autoridade do professor é abalado, junto com sua representatividade frente aos mais novos que de acordo com os novos métodos e percepções são encorajados a permanecer num mundo à parte.

Vimos que a esfera política não está em condição de oferecer um modelo de autoridade que possa ser replicado no ambiente escolar, na educação tal perda da autoridade não pode esperar mais por solução. Para Arendt, a perda de autoridade iniciada na esfera política se estende à vida privada, encontrando na educação sua expressão mais aguda, pois educar pressupõe uma autoridade que a modernidade passou a rejeitar:

Na educação, ao contrário, não pode haver tal ambiguidade face à perda hodierna de autoridade. As crianças não podem derrubar a autoridade educacional, como se estivessem sob a opressão de uma maioria adulta – embora mesmo esse absurdo tratamento das crianças como uma minoria oprimida carente de libertação tenha sido efetivamente submetido à prova na prática educacional moderna. A autoridade foi recusada pelos adultos, e isso pode significar apenas uma coisa: que os adultos se recusam a assumir a responsabilidade pelo mundo ao qual trouxeram as crianças (Arendt, 2022a, p. 277).

Na modernidade, se tornou muito difícil ser professor, porque a atividade educativa requer reverência ao passado ao mesmo tempo que não descuida do que é novo, apresenta o mundo muito mais velho do que os que chegam e simultaneamente prepara-os para futuramente agirem nesse mundo.

Isso porque educar implica essencialmente em ensinar sobre a constituição do próprio mundo, que está indissociavelmente ligado ao olhar para trás e compreender como se deu a produção cultural humana em seus diversos aspectos, ainda que a vida transcorra no presente. Educar é mais do que instrumentalizar para a sobrevivência:

O problema da educação no mundo moderno está no fato de, por sua natureza, não poder esta abrir mão nem da autoridade, nem da tradição, e ser obrigada, apesar disso, a caminhar em um mundo que não é estruturado nem pela autoridade nem mantido coeso pela tradição (Arendt, 2022a, p. 283).

Para Arendt, a crise de autoridade na educação só pode ser enfrentada quando o professor assume sua responsabilidade pelo mundo, exercendo uma autoridade não coercitiva que introduz os novos na realidade existente.

Destarte, a autora indica que a autoridade em educação não corresponde ao conceito da autoridade em política, e que deve ser adequada ao papel que enquanto adultos temos junto aos jovens, a de representantes e responsáveis pelo mundo, cabe a nós, gostemos ou não, a resposta frente aos problemas e conquistas humanas:

Cumpramos divorciarmos decisivamente o âmbito da educação dos demais, e sobretudo do âmbito da vida pública e política, para aplicar exclusivamente a ele um conceito de autoridade e uma atitude face ao passado que lhe são apropriados, mas não possuem validade geral, não devendo reclamar uma aplicação generalizada no mundo dos adultos (Arendt, 2022 a, p. 283).

Almeida (2011) afirma que a autoridade do professor se relaciona à sua capacidade de *autorizar* a introdução dos novos no mundo comum e isso decorre da sua condição de representante do mundo, de alguém que responde e defende o mundo, e destaca a fonte da qual emana a autoridade do professor:

Esse atributo de professor não é arbitrário e não se origina em sua pessoa, mas nos saberes, nos valores e nos princípios do mundo comum e da instituição escolar que ele representa. É o lugar que ele ocupa e sua tarefa específica que lhe conferem uma autoridade, contudo, não se estende a outras esferas fora da escola (Almeida, 2011, p. 39).

Assim, a autoridade do professor corresponde tanto ao seu conhecimento, quanto ao lugar ocupado por ele como o que recebe aqueles que ainda não conhecem o mundo e precisam ser orientados quanto ao seu funcionamento e constituição, é ele quem transmite a herança e o testamento do nosso lar coletivo e ao fazê-lo reforça nossa tradição com uma educação que se faz com respeito ao passado, tendo em vista o presente e o futuro.

Guillot (2008) questiona o sentido de transmitir na educação:

Transmitir uma maneira de ver o mundo e os outros, de ver a si mesmo, faz parte da ação educativa. Mas se a transmissão é fundamental, também o é

aquilo que se transmite. Transmite-se para reproduzir o que já existe e que nos convém ou transmite-se para permitir produzir algo novo? (Guillot, 2008, p. 22).

A partir da perspectiva arendtiana essa não é uma questão que está bem formulada, porque se transmite para apresentar e conservar o mundo, porque é necessário que os mais velhos recebam as crianças como recém-chegados, quanto a possibilidade do novo, é a própria essência da educação, logo não existe contradição no caráter conservador da educação.

E é a sua condição de representante e responsável pelo mundo que legitima o professor a ser o que *autoriza* alguém a adentrar o mundo público completando a sua dupla natalidade: biológica e política.

A desconfiança quanto aos nossos próprios sentidos e a crença de que só compreendemos o que fazemos, discutida anteriormente, também teve seus efeitos na educação e contribui para adoção das novas metodologias que colocaram as crianças como protagonistas da própria aprendizagem, assim a importância do fazer está relacionada ao terceiro pressuposto imbrincado na composição da crise:

Esse pressuposto básico é o de que só é possível conhecer e compreender aquilo que nós mesmos fizemos, e sua aplicação à educação é tão primária quanto óbvia: consiste em substituir, na medida do possível, o aprendizado pelo fazer. O motivo por que não foi atribuída nenhuma importância ao domínio que tenha o professor de sua matéria foi o desejo de levá-lo ao exercício contínuo da atividade de aprendizagem, de tal modo que ele não transmitisse, como se dizia, “conhecimento petrificado”, mas, ao invés disso, demonstrasse constantemente como o saber é produzido (Arendt, 2022a, p. 268).

Arendt aprofunda a discussão indicando que, além de privilegiar o método em detrimento do conhecimento, temos aí o objetivo de fazer com que a escola desenvolvesse um rol habilidade, tal qual vemos nas propostas curriculares brasileiras contemporâneas. O posicionamento de Arendt quanto a isso, é crítico porque, embora algumas habilidades estivessem sendo trabalhadas, elas não vinham acompanhadas do desenvolvimento intelectual:

A intenção consciente não era a de ensinar conhecimentos, mas sim de inculcar uma habilidade, e o resultado foi uma espécie de transformação de instituições de ensino em instituições vocacionais que tiveram tanto êxito em ensinar a dirigir um automóvel ou a utilizar uma máquina de escrever, ou, o que é mais importante para a “arte” de viver, como ter êxito com outras pessoas e ser popular, quanto foram incapazes de fazer com que a criança adquirisse os pré-requisitos normais de um currículo padrão (Arendt, 2022a, p. 268).

Arendt, observa que tanto o aprender fazendo quanto a substituição da aprendizagem por metodologias tradicionais pelo aprender brincando, retém a criança

por mais tempo apartada do mundo comum e presa ao mundo da criança. “Aquilo que, por excelência, deveria preparar a criança para o mundo dos adultos, o hábito gradualmente adquirido de trabalhar e de não brincar, é extinto em favor da autonomia do mundo da infância” (Arendt, 2022a, p. 269).

Progressivamente, o aprendizado foi reduzido ao brincar, ao lúdico, à atividade supostamente característica da criança, e a compreensão da criança como um ser humano em desenvolvimento foi tragada pela promoção da autonomia do mundo da infância, na medida em que se pode chamá-lo de um mundo (Correia, 2010, p. 820).

Almeida (2011), ao questionar sobre a possibilidade de educar, pondera que:

Se entendermos que a educação escolar pode oferecer mais do que um mero treinamento em determinadas competências e a aquisição de certos conhecimentos, podemos constatar sua crescente ausência. Num momento em que partilhamos cada vez menos valores, parece não fazer sentido ensinar aos mais novos princípios que poderão orientá-los em suas decisões e seus julgamentos (p. 13).

De acordo com a perspectiva arendtiana, é possível ampliar a visão sobre o papel do professor, que tem como importante objetivo a promoção da aprendizagem, mas que, no entanto, existe outro que a ela se sobrepõe, qual seja, a daquele que assume a responsabilidade pelo mundo como representante do que foi produzido anteriormente pela humanidade.

Nisso reside a autoridade do professor :construir a ponte entre o conhecimento elaborado em um mundo muito mais velho que seus estudantes e ele próprio, e autorizar a inserção no espaço público.

Arendt e seus interlocutores aqui abordados nos situam quanto ao lugar da educação e quais são seus compromissos indispensáveis e inadiáveis. A educação não se confunde com doutrinação, mas é o pressuposto de um mundo no qual seja possível o pleno exercício da cidadania e não apenas um treinamento que possibilita a sobrevivência e o consumo.

5.4 Educação e Política

A fim de reforçarmos a especificidade do papel da educação, que é distinta da política, e elucidarmos como é possível compreender sua interdependência, nos deteremos aqui na reflexão do sentido de pré-político, âmbito privado, social e político, definição de ação como elemento indissociável da política e no conceito de natalidade.

A política, vale lembrar, na perspectiva por nós adotada, não se refere a política partidária, e nem a doutrinação, bem como acontece em uma esfera distinta do ambiente privado. Tais constatações são pertinentes frente a confusão entre o que

é público e o que é privado característica da nossa própria Era.

A separação de Educação e Política é intrinsecamente ligada ao seguinte argumento:

A educação não pode desempenhar papel nenhum na política, pois na política lidamos com aqueles que já estão educados. Seja lá quem queira educar adultos na realidade pretende agir como guardião e impedi-los de atividade política (Arendt, 2022a, p. 261).

Principiamos pela discussão sobre o espaço público, que é o lugar da política. Arendt, como apontamos em nossa capítulo sobre os conceitos de “História e Tradição”, afirma que a política tem centralidade em seus pensamentos. Com efeito, quando falamos sobre a Crise na Educação reiteramos que é uma crise essencialmente política.

Da mesma maneira a análise do passado, voltada à compreensão da experiência histórica, realiza-se à luz de dois marcos fundamentais da tradição política ocidental: a pólis grega e a fundação de Roma.

E é, justamente, a partir da pólis grega como espaço de liberdade e ação que Arendt distingue a essência do público. O domínio público é marcado principalmente pela convivência entre os iguais, que pela fala se notabilizavam e se persuadem, de onde se pode extrair esquematicamente que igualdade, política e domínio público se complementam conforme apontamos no capítulo 4:

Segundo o pensamento grego, a capacidade humana de organização política não é apenas diferente dessa associação natural cujo centro é o lar (*oikia*) e família, mas encontra-se em oposição direta a ela. O surgimento da cidade-Estado significou que o homem recebera, “além de sua vida privada, uma espécie de segunda vida, o seu *bios politikos* (Arendt, 2022b, p. 29).

O âmbito doméstico por sua vez é caracterizado como o lugar voltado para preocupações cotidianas sobre a manutenção da vida biológica, marcado por desigualdades visto ser o lugar da obediência imposta pela coerção ou violência:

Ser político, viver em uma pólis, significava que tudo era decidido mediante palavras e persuasão, e não força e violência, ordenar ao invés de persuadir, eram modos pré-políticos de lidar com as pessoas, típicos da vida fora da pólis, característicos do lar e da vida em família, em que o chefe da casa imperava com poderes incontestes e despótico, ou da vida nos impérios bárbaros da Ásia, cujo despotismo era frequentemente comparado à organização doméstica (Arendt, 2022b, p. 32).

O ambiente escolar não é e não deve ser, obviamente, marcado pela coerção e pela violência, no entanto, é um ambiente marcado pela desigualdade temporária e pela hierarquia dos adultos sobre os mais jovens, uma visão conservadora de educação, entretanto, necessária tendo em vista o vínculo da atividade educativa com

a preservação e renovação do mundo comum.

O conservadorismo inerente à educação se distingue daquele ligado à manutenção do estado de coisas tal como elas se configuram por atender à uma elite. Em educação o princípio da conservação se relaciona a proteção e cuidado com os que são novos e se vincula ao zelo da não exposição desnecessária:

Tal atitude conservadora, em política – aceitando o mundo como ele é, procurando somente preservar o status quo –, não pode senão levar à destruição, visto que o mundo, tanto no todo como em parte, é irrevogavelmente fadado à ruína pelo tempo, a menos que existam seres humanos determinados a intervir, a alterar, a criar aquilo que é novo (Arendt, 2022a, p. 279).

Tanto a esfera doméstica, como a escolar, assim, no pensamento arendtiano, correspondem ao que Arendt chamou de pré-político e não antipolítico. A autora destaca o papel da educação no seu ensaio *A crise na Educação* ao examinar a constituição de uma utopia política e afirma:

O papel desempenhado pela educação em todas as utopias políticas, a partir dos tempos antigos, mostra o quanto parece natural iniciar um novo mundo com aqueles que são por nascimento e natureza novos. No que toca à política, isso implica obviamente em um grave equívoco: ao invés de juntar-se aos seus iguais, assumindo o esforço de persuasão e correndo o risco do fracasso, há a intervenção ditatorial, baseada na superioridade absoluta do adulto e a tentativa de produzir o novo com um *fait accompli*, isto é, como se o novo já existisse (Arendt, 2022a, p. 261).

Vemos em tal asserção a preocupação de Arendt quanto ao resultado modelador e doutrinário da política sobre a educação. Portanto, a educação diz respeito ao que ainda está em formação e não pode ser exposto em público, que é por definição o lugar das aparências, esse resguardo equivale, ao menos, em parte o que entendemos ser o caráter conservador da educação.

Sobre a percepção arendtiana quanto a educação e política, Schutz (2016) em sua dissertação intitulada *Educação e cidadania: Reflexões à luz de Hannah Arendt* aponta que:

Enquanto Freire e Saviani consideram a possibilidade de transformar o social a partir da escola, dos alunos (cidadãos), Arendt, diante da experiência de Little Rock, considera que as crianças não deveriam ser expostas a situações de luta pela efetivação da igualdade constitucional, a qual deveria ser resolvida e travada politicamente entre os adultos. A manifestação de Arendt não é contra a criação de políticas de integração, mas a delegação feita às crianças para solucionar uma questão a ser discutida e solucionada entre e pelos adultos (Schutz, 2016, p. 81).

Outros exames do que pode ser o caráter conservador da educação nos levam a concluir que a educação também é conservadora no seu esforço de transmitir os conhecimentos sobre o nosso patrimônio cultural e a continuidade da existência do próprio planeta.

Entre o nascimento e o agir politicamente existe uma distância, ingressar no mundo biologicamente não implica, necessariamente, no ingresso no domínio público. “Para Arendt, o impulso para a ação brota do desejo de estar na companhia dos outros, do amor ao mundo e da paixão pela liberdade” (Correia, 2010, p. 819).

E é justamente na educação, interposta ao mundo familiar e público, que o desejo de continuidade deve ser despertado. A esse desejo de continuidade Arendt dá o nome de *amor mundi*.

Afirmamos que não existe contradição entre educação e política, tal princípio está imbrincado no duplo aspecto da educação aqui apresentada: preservar e renovar. A renovação só é possível mediante à natalidade e a ação.

Tal coadunação de princípios reforça nossa posição defendida anteriormente quanto ao duplo aspecto da autoridade do professor: ser representante do passado e ao mesmo tempo contribuir para que seja possível a inserção no domínio público.

Sobre a natalidade, mencionamos anteriormente sua relação definidora sobre educação, a educação existe porque existem crianças nascendo e precisam de cuidado, acolhimento e orientação. Esse é o sentido pré-político da natalidade, resta-nos agora acrescentarmos sua dimensão política, para que finalmente esteja completo, pois é ao assumir sua dimensão pública que podemos compreendê-lo.

Correia (2010, p. 813) apresenta a configuração política da natalidade que supera o evento do nascimento:

A natalidade não é idêntica ao nascimento, que consiste na condição inaugural fundamental da natalidade. Enquanto o nascimento é um acontecimento, um evento por meio do qual somos recebi dos na Terra em condições em geral adequadas ao nosso crescimento enquanto membros da espécie, a natalidade é uma possibilidade sempre presente de atualizarmos, por meio da ação, a singularidade da qual o nascimento de cada indivíduo é uma promessa; a possibilidade de assumirmos a responsabilidade por termos nascido e de nascermos, assim também, para o mundo; de que sejamos acolhidos no mundo por meio da revelação de quem somos mediante palavras e atos; de que nasçamos sempre de novo e nos afirmemos natais, não mortais; a possibilidade, enfim, de que nos tornemos mundanos, amantes do mundo (Correia, 2010, p. 813).

Portanto, a ação é condição precípua para que a natalidade supere seu sentido biológico e atinja o sentido político que é sempre o mais alto, o alvo da educação responsável “engajar-se politicamente por meio da ação e do discurso significa nascer para o mundo” (Correia, 2010, p. 814). Destarte, a educação em relação à política ocupa posição de antecedência e não de exclusão.

Para entendermos o significado atribuído por Arendt à ação é necessário

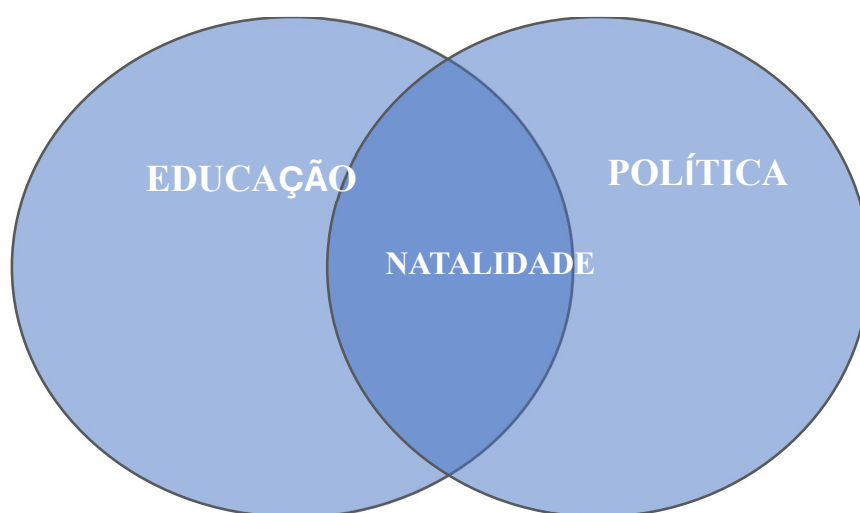
indicarmos que ela em sua obra *A condição humana* distinguindo *vita activa* de *vita contemplativa* e divide a *vita activa* em três atividades principais: obra, trabalho e ação “Entretanto das três atividades, a ação tem a relação mais estreita com a condição humana da natalidade” (Arendt, 2022b, p. 11).

A obra abrange as atividades humanas que garantem certa estabilidade ao mundo por criar sua artificialidade que tem duração maior do que nossa vida biológica, o trabalho se relaciona ao atendimento das necessidades inerentes ao processo biológico e assegura nossa sobrevivência, a ação por seu turno, dispensa a existência de coisas, depende apenas, de outros seres humanos e do discurso.

Ora, se a natalidade é elemento comum tanto a educação quanto à política (Figura 1), resulta daí que é o ponto de intersecção e indica a oportunidade de pensarmos a educação como esfera privilegiada para que a ação possa ser incentivada e ocorra no futuro, como exercício da cidadania.

Acreditamos ser possível expressar esse raciocínio, usando o exemplo de conjuntos em matemática, quando, por exemplo, temos elementos agrupados por semelhança e que, apesar de se diferenciarem de um outro conjunto compartilham com ele algumas propriedades ou situações.

Figura 1: Natalidade, pontos de intersecção entre Política e Educação.



Fonte: Elaborada pela autora (2025)

A relevância de considerarmos a natalidade na educação influencia certamente na postura do professor e o próprio recorte curricular. Ao considerarmos a vinculação da escola com temas que vão além do sucesso profissional, temos uma verdadeira

guinada. Deixamos de percebermo-nos como meros consumidores e formadores de futuros consumidores e temos um viés de uma educação preocupada com as questões da comunidade e, em sentido mais amplo, da humanidade. Nesse contexto, tocamos em um outro aspecto analisado por Arendt: a ascensão da esfera social.

Importa distinguir a esfera social da esfera privada, conforme dissemos anteriormente. O privado corresponde a vida doméstica e familiar, contudo, a esfera social é a base da sociedade que pretende administrar as necessidades com a finalidade de tornar público os comportamentos desejados que invadem o espaço da política e o fragiliza.

Arendt (2022b, p. 57) ao definir sociedade indica sua contradição com a política: “A sociedade é a forma na qual o fato da dependência mútua em prol da vida, e nada mais, adquire importância pública, e na qual se permite que as atividades relacionadas com a mera sobrevivência apareçam em público”.

A Era Moderna é considerada por Arendt, como o momento da ascensão da esfera social, e sua definição pode ser feita a partir da constatação de que assuntos antes restritos ao ambiente privado passam agora ser de interesse público. Hoje temos as redes sociais que exemplificam brilhantemente a diluição entre o público e o privado.

O prejuízo decorrente de tal estado de coisas se relaciona à alteração provocada no significado do público e logo do político e também no sentido conferido à educação. Discorreremos primeiro sobre o impacto da ascensão da esfera social sobre a política:

Ao invés da ação, a sociedade espera de cada um de seus membros certo tipo de comportamento. Impondo inúmeras e variadas regras, todas elas tendentes a “normalizar” os seus membros, a fazê-los comportarem-se, a excluir a ação espontânea ou a façanha extraordinária (Arendt, 2022b, p. 50).

Outras consequências da ascensão da esfera social mencionadas pela autora são: o conformismo “a suposição de que os homens se comportam ao invés de agir em relação aos demais” (Arendt, 2022b, p. 51). Há o fortalecimento da burocracia na esfera política, que visa tirar rostos e nomes da política e reduzi-la a meros trâmites legais e principalmente, a ênfase dada a vida como bem supremo e, também, o decorrente desprezo por questões públicas.

É graças à ascensão da esfera social que o *labor* se desvincula de sua condição estritamente privada e se “emancipa”, passando a ocupar o centro da vida pública; contudo, essa centralidade implica também a predominância do consumo,

que constitui sua outra face, inserindo a vida humana em um ciclo contínuo de produção e desgaste.

Isto posto, é frente essa sociedade de consumidores que nos propomos a pensar o sentido da educação em sua relação com a política. Ao reforçar a ascensão social como seu único propósito atenderemos a uma demanda social e reduzimos os estudantes à condição de *animal laborans*, categoria conceitual apresentada por Arendt que caracteriza os seres humanos que têm na centralidade do trabalho, enquanto labor, sua própria essência que não deixa nada de durável, apenas se concentra na luta pelo sustento e em consumir:

A verdade bastante incômoda de tudo isso é que o triunfo do mundo moderno sobre a necessidade se deve à emancipação do trabalho, isto é, ao fato de que o *animal laborans* foi admitido no domínio público; e, no entanto, enquanto o *animal laborans* continuar de posse dele, não poderá existir um verdadeiro domínio público, mas apenas atividades privadas exibidas à luz do dia (Arendt, 2022b, p. 165).

E é em oposição à uma sociedade dominada pelo consumo que a Educação comprometida com a autoridade e por conseguinte com a renovação e preservação deve ser pensada “O mundo, o lar construído pelo homem na Terra e fabricado com o material que a natureza terrena coloca à disposição de mãos humanas, consiste não de coisas que são consumidas, mas de coisas que são usadas” (Arendt, 2022b, p. 166).

Em Arendt, embora não haja uma equivalência direta entre *amor mundi* e autoridade do professor, afirmamos que a autoridade pedagógica pressupõe uma atitude de responsabilidade pelo mundo que se aproxima da ideia de *amor mundi*.

Sobre a questão do *amor mundi*, mencionada brevemente, apresentamos as observações de Almeida (2011):

O *amor mundi*, no entanto, não pode ser ensinado. Não se trata de um conteúdo curricular específico. É mais do que um conteúdo, mas não pode ser dissociado dos saberes do mundo e sobre ele. Nesse sentido é possível que esse amor se revele no modo de o professor se relacionar com o mundo. Mesmo sem ser dito, pode ser mostrado, a esperança de que seja “contagioso”. (Almeida, 2011, p. 116).

A própria ideia de conservar e renovar, além de sua relação com a ação, explorada anteriormente, também se opõe ao consumir, no sentido de devorar. A educação se aproxima da política ao proporcionar uma formação vinculada com o cuidado com o nosso lar maior, que suplanta os objetivos exclusivamente vinculados ao sucesso profissional, entendido como enriquecimento material.

Reconhecemos que a ação política não é efetivada no âmbito educacional,

mas sem uma educação comprometida com a retomada do vigor espaço público, com as demandas coletivas, com a durabilidade e artificialidade do mundo, tampouco é possível falar em renovação.

Admitimos também que a educação não pode se desenvolver aos moldes da fabricação e que mesmo a futura participação política não acontece tão facilmente como podemos idealizar:

Num mundo extremamente instável – em que não há garantias de que todos possam ter um lugar nele, onde cada um está preocupado antes de mais nada com sua sobrevivência, porque nada lhe garante que ele não possa ser substituído por outro a qualquer momento, onde o status das pessoas e suas relações sociais dependem em grande parte de seu salário –, qualquer possibilidade que não esteja diretamente ligada ao próprio bem-estar parece ser uma exigência inaceitável. Soma-se a isso que são poucas as reais possibilidades de participação política e raras as oportunidades de atuação em espaços comuns onde de fato a ação do cidadão faça diferença (Almeida, 2011, p. 48-49).

Em nosso capítulo 3 “O Estado da Arte”, apontamos que o conjunto de pesquisas voltadas à Educação e Política indicam que educar para atuar em uma democracia tem se mostrado uma tarefa complexa. Destacamos que Ferreira (2007) e Benvenuti (2010) contextualizam o argumento de Hannah Arendt quanto a distinção entre esfera escolar e política a partir do texto “Reflexões sobre Little Rock”. Benvenuti (2010) ressalta que a educação não é lugar de exercício político, porque as crianças e acrescentamos adolescentes, não têm condição de se responsabilizarem pelo mundo.

Schutz (2016) destaca que na Era moderna a preocupação tem sido muito maior em relação ao suprimento das necessidades do que com a política e a esperança para superar tal condição reside na natalidade (ação). Reforçamos que as pesquisas indicam que embora distintas, as esferas da educação e da política mantêm uma relação de dependência.

Mesmo diante de tantos desafios de diferentes ordens (recurso tecnológicos que disputam o interesse e o empenho dos estudantes, abundância de informações, pobreza, violência, baixos salários, descaso com o passado entre outros) e que se agravam cada vez mais, não podemos nos furtar e esse é o ponto em que decidimos recuar ou avançar.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A dificuldade de definir e pensar um modelo de autoridade legítimo em educação revela a crise que atingiu essa tão importante atividade humana. Mas o momento da crise é uma oportunidade de reinvenção e de percorrer novos caminhos.

Foi a partir dessa perspectiva que desenvolvemos a presente dissertação, não como uma constatação imobilizadora, mas como possibilidade. A atividade da pesquisa, nesse sentido se tornou, em nossa perspectiva, ação por inserir-se no campo de diálogo e debate entre outros pesquisadores, o lugar da escola muito mais do que o lugar de manifestação da crise, é o lugar de acolhimento e orientação.

A partir dos resultados encontrados em nosso “Estado da Arte” afirmamos que para compreender e analisar os conceitos arendtianos relacionados à educação, é necessário ampliarmos o escopo teórico e adentramos temas como tradição e política que numa primeira vista podem parecer alheios à temática educacional e que, no entanto, são indispensáveis para a análise.

Destacamos que ao explicitarmos, ainda no Estado da Arte, as contribuições das pesquisas, não o fizemos objetivando apenas descrever, mas com intuito de apresentar diferentes perspectivas que se complementam frente à densidade e complexidade do referencial teórico eleito.

Como resultado do levantamento feito a partir dos descritores “Hannah Arendt” e “Educação” na Base de Dados da BDTD no período compreendido entre 2000 e 2025 encontramos 127 pesquisas que foram organizadas em oito temáticas que relacionam educação a reflexões sobre Natalidade, Crise na Educação, Modernidade, Política, Cidadania, Autoridade, Responsabilidade, Tradição, Violência, *Amor Mundi*, Barbárie, Totalitarismo e Finalidades Sociais.

Salientamos que embora cada recorte temático apresente características específicas e facilite pesquisas futuras, o *corpus* tem conexões entre si. Tal afirmação é pertinente por corresponder a própria natureza do pensamento arendtiano edificado sobre diferentes relações conceituais.

A respeito do objetivo geral da presente dissertação, o conceito de autoridade no âmbito educacional à luz do referencial teórico arendtiano, concluímos ser uma discussão de grande relevância, principalmente pela amplitude conceitual identificada, no entanto, elegemos os conceitos de Natalidade, *Amor Mundi* e Tradição como fundamentais e reveladores do caminho ora percorrido, bem como, justificamos tal

preleção, porque, é a partir deles que podemos compreender o conceito de autoridade e apreender no que reside sua legitimidade.

A literatura acadêmica nacional aponta para um diagnóstico comum: a crise de autoridade na escola não é um problema isolado de indisciplina em sala de aula, mas o reflexo direto da perda de marcos tradicionais no mundo moderno.

Consideramos que contribuímos também com futuras pesquisas que relacionam Educação e Hannah Arendt ao reforçarmos as análises sobre a dimensão espacial-temporal que perpassa o construto teórico examinado. Os conceitos foram forjados a partir das experiências humanas no espaço público e tal percepção facilita a compreensão de textos densos e complexos.

Ao escrevermos sobre história e tradição em nossa dissertação sobre Educação, de forma alguma tangenciamos a proposta porque em última análise, tais discussões têm em comum a preocupação com a preservação e a continuidade do mundo como lar.

Destarte, o retorno ao passado constitui muito mais um recurso metodológico que saudosismo. Retomar as origens dos termos e suas respectivas experiências confere legitimidade e autoriza a fazer releituras dos momentos de ruptura e propõe a ação, como novidade, e não como transposição, no tempo presente.

Tanto a tradição como a história são revisitadas tendo em vista a possibilidade de retomarmos o vigor do espaço público, porque consideramos que esse olhar para o passado, a partir de novas perspectivas, pode fornecer subsídios para novas atitudes e é nesse sentido que afirmamos que a temporalidade em Arendt não é um fluxo contínuo, porque o passado dialoga não apenas com o presente, mas também com o futuro

Assim, é como momento de origem que a retomada do passado se justifica no pensamento arendtiano, e pensando nesse ponto inicial que aludimos a imagem do bordado que pode ao seu final, corresponder ou não, ao projeto inicial.

Cabe destacar também que a leitura do passado deve ser feita considerando a lente da tradição, e em nosso caso, a separação da ação e do pensamento aparece como característica fundamental da tradição política filosófica ocidental, o que de modo algum deve ser desconsiderado.

Profundo impacto a ideia de imortalidade, que inspirou a escrita da história na antiguidade, teve sobre nossa pesquisa por sua franca oposição à história como fluxo necessário e como processo determinado, no qual a ação humana e as singularidades

dos indivíduos se tornam irrelevantes.

Em nosso capítulo sobre História e Tradição apresentamos também o movimento que conduziu ao esboroamento da tradição, da religião e da autoridade, tríade que por algum tempo proporcionou estabilidade ao mundo ocidental. A ruptura da tradição foi primeiramente percebida no campo filosófico, pois as explicações tradicionais já não davam conta da complexidade dos novos tempos. O advento das experiências totalitárias representou o golpe final na tradição.

A secularização por sua vez tirou da política sua transcendentalidade, seja essa advinda de instituições, do passado ou de Deus. O enfraquecimento da tradição, no entanto, não deve ser visto como uma catástrofe irremediável. Se por um lado representou o enfraquecimento da autoridade, por outro se configura em oportunidade de enxergarmos o passado como nunca foi visto antes.

A moderna concepção de história encontra-se intrinsecamente ligada à crise da modernidade e, por conseguinte, à crise na educação, na medida em que implica a rejeição da tradição e do passado como instâncias orientadoras do presente. Tal movimento se expressa de forma contundente na recusa contemporânea da herança transmitida intergeracionalmente e, conseqüentemente, na deslegitimação do professor enquanto representante desse passado.

A partir de tais premissas o papel do educador é o de representar o mundo para os recém-chegados. Sua autoridade vem de seu conhecimento e experiência sobre o mundo.

A autoridade legítima na educação manifesta-se quando o professor atua como mediador entre a criança e o mundo, distinguindo conscientemente autoridade de força. Sua tarefa se realiza na mesma medida em que se articula ao conceito de natalidade, ao possibilitar ao recém-chegado o vislumbre de sua futura inserção no domínio público.

Se considerarmos a capacidade de agir imprevisivelmente, como característica humana, estamos considerando que o nascimento não impacta apenas a família e a escola, mas também um espaço maior, o espaço público, porque é nele que mediante as ações e discursos as pessoas se revelam.

Assim, o conceito de natalidade ultrapassa a nossa entrada biológica no mundo porque também diz respeito a inserção em um espaço distinto do ambiente doméstico, caracterizado pelas atividades que garantam nossa sobrevivência e cuidados com nossa vida biológica.

O ambiente familiar e a escola são classificados por Arendt como pré-político, primeiro porque se distingue do âmbito político na medida em que o antecede e em segundo lugar porque a natureza das relações aí estabelecidas são distintas da esfera política, ou seja, as relações dessa esfera são pautadas por desigualdades.

Essa distinção remonta aos aspectos anteriormente apresentados quando Platão e Aristóteles, com o objetivos de encontrar exemplos sobre os quais pudessem erigir o conceito de autoridade se voltavam para o ambiente doméstico e neles encontravam situações sempre marcadas por desigualdades: o senhor e o escravo, o médico e o doente, o pastor e as ovelhas, os pais e os filhos entre outras.

O conceito de autoridade que nos debruçamos anteriormente foi burilado por Arendt perseguindo o objetivo de um conceito politicamente válido e sustentável: mantido pela tradição, transcendia o presente embora ainda o influenciasse, nesse sentido tinha um cunho religioso porque religava ao passado e trazia segurança e estabilidade para o Mundo Antigo.

Ora se a nossa sociedade não valoriza a tradição, o mundo comum e o político como conferir autoridade ao professor que não pode em sua ação pedagógica prescindir desses elementos?

No ambiente doméstico cabe aos familiares e/ou responsáveis cuidar e proteger a criança, bem como zelar pelo seu desenvolvimento saudável, à escola cabe a tarefa de preparar a transição da esfera privada e pré-política, para a pública e política.

A autoridade do professor (a) é atributo indispensável ao desenvolvimento da própria criança e adolescente no cumprimento dos objetivos da escola enquanto instituição que tem um compromisso com a humanidade e também para o pleno exercício do seu trabalho, porque o professor representa frente ao novo alguém responsável pelo mundo, tal como ele se apresenta, a despeito de aprovarmos ou não tal disposição das coisas.

É intencional a palavra humanidade em vez de comunidade ou sociedade. A comunidade pode ser um público muito restrito, enquanto a sociedade está associada à esfera social, que corresponde à esfera econômica e sob tal perspectiva a educação, tem uma finalidade tecnicista: treinar a fim de algum propósito que possa se consolidar materialmente e economicamente.

Relacionar o propósito da escola com a humanidade a vincula necessariamente com o mundo e com propósitos que são válidos em todo lugar.

Acreditamos ser de grande relevância o conceito de autoridade na perspectiva arendtiano porque é coerente com sua concepção de educação que respeita e valoriza a novidade da criança, e não se estabelece a partir de princípios de submissão.

Acrescentamos ao debate a validade do conceito de autoridade ora apresentado, ao ressaltar que embora elaborado a partir das condições da esfera pré-política, ainda assim preserva sua natureza política por estar fundamentada na convicção de que o princípio maior da educação deve ser o seu vínculo com a mundaneidade e não com o sucesso econômico e a formação de futuros consumidores, ainda que essa dimensão também tenha sua relevância.

Deve existir na educação um pressuposto de não igualdade temporária entre professores e estudantes, que não pode ser desmantelado sob risco de incorrermos no grave erro de não prepararmos os jovens para o mundo comum. A ausência da definição hierárquica do professor em relação ao estudante indica a dificuldade da representação da possibilidade de autoridade que se orienta em determinado sentido, a saber, a do cuidado com os jovens e com o mundo.

Afirmamos que a autoridade do professor pautada, em parte na sua consideração com o passado não é de forma alguma a retomada de um modelo antigo e sim uma autoridade dotada de sentido, qual seja, a continuidade do nosso mundo como um lar, não no sentido privado, mas no sentido de lugar que abriga as singularidades e assim se torna plural.

É por meio da ação e do discurso, e por conseguinte da efetivação da natalidade, que nos rebelamos contra a mortalidade. Acreditamos ser esse o verdadeiro propósito de participar do mundo comum: perseverar para de alguma forma conseguir deixar traços duradouros da sua existência e isso supera toda forma de egoísmo porque só é possível ser participante do espaço coletivo ao considerar o espaço “entre” que é a pluralidade humana.

Assim, em uma sociedade que glorifica o trabalho — elevado do âmbito privado ao espaço público — e privilegia a produção de objetos tangíveis, rapidamente consumidos, o espaço destinado à ação e ao discurso, por sua natureza intangíveis, torna-se progressivamente reduzido; por conseguinte, também se estreita o espaço da autoridade comprometida com a permanência.

Afirmamos que a educação no exercício do *amor mundi*, revelado na assunção do compromisso com a continuidade e renovação, a despeito do caráter de

antecedência, reafirma seu propósito eminentemente político e indica um conceito legítimo de autoridade.

A autoridade do professor se edifica e se fortalece no compromisso com a renovação, pois ao voltar-se para o mundo emancipa a autoridade do enganoso vínculo com a submissão e fornece um fundamento transcendente: o próprio mundo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Bianca Daébs Seixas. **O conceito de cidadania nos documentos que regulam a educação no Brasil**: uma análise a partir da concepção de vida activa em Hannah Arendt. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/18195>. Acesso em: 20 ago.2025.

ALMEIDA, Vanessa Sievers de. **Amor mundi e educação**: reflexões sobre o pensamento de Hannah Arendt. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-08122009-160028/>. Acesso em: 13 jul. 2025.

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

ANDRADE, Flávio Rovani de. **A compreensão dos elementos pré-totalitários na educação, segundo Hannah Arendt**. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012. Disponível em: <http://repositorioslatinoamericanos.uchile.cl/handle/2250/1343580>. Acesso em: 21 ago.2025.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2022a.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2022b.

ARENDT, Hannah. **Homens em tempos sombrios**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ARENDT, Hannah. **Lições sobre a filosofia política de Kant**. Tradução e ensaio de André Duarte de Macedo. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993.

ARENDT, Hannah. **Origens do totalitarismo**: antissemitismo. Tradução de Roberto Raposo. São Paulo: Companhia de Bolso, 2012.

AUGUSTO, Mauricio Liberal. **A narrativa cativa**. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. 2013. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-18122014-104145/>. Acesso em: 13 jul. 2025.

AZEVEDO, Daniela Grillo de. **Hannah Arendt**: a natalidade enquanto condição humana para a política. Dissertação (Mestrado em Filosofia) — Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2013. Disponível em <http://guaiaca.ufpel.edu.br/handle/prefix/5044>. Acesso em: 21 ago. 2025.

BAMBERG, Rubia Paula. **Violência nas escolas**: reflexões a partir do cotidiano da RME de Caxias do Sul – RS. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/handle/11338/3169>. Acesso em 22 ago.2025.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BASTOS, Camila Crispim. **Amor mundi**: educação e política segundo Hannah Arendt e Paulo Freire. Tese (Doutorado em Filosofia) — Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.17771/PUCRIO.ACAD.62356>. Acesso em 22 ago.2025.

BATISTA, Eduardo Pereira. **Entre a fragilidade da educação e a potência da escola**: ensaios sobre a constituição de um alguém. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-27072021-182532/>. Acesso em: 13 jul. 2025.

BENVENUTI, Erica. **Educação e política em Hannah Arendt**: um sentido político para a separação. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-30082010-102931/pt-br.html>. Acesso em 14 jul.2025.

BEZERRA, Paula de Souza. **As esferas pública e privada no capitalismo tardio**: o papel da educação. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2024. Disponível em: <https://repositorio.uel.br/handle/123456789/15992>. Acesso em 14 jul.2025.

BRISKIEVICZ, Danilo Arnaldo. **“Isso é o nosso mundo”**: a ontologia da singularidade como fundamento da educação em Hannah Arendt. Tese (Doutorado em Educação) — Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019. Disponível em: [Educacao_DaniloArnaldoBriskievicz_8009.pdf](#) . Acesso em:14 jul.2025.

BRUNIERA, Lincoln Coelho. **Educar em um mundo deserto**: a educação em direitos humanos e o pensamento de Hannah Arendt. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos) — Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/2/2140/tde-10012014-155322/>. Acesso em: 13 jul. 2025.

CALHEIROS, Aline dos Santos Ferreira. **Uma aposta na constituição de alguém**: relações entre educação escolar e formação moral à luz do pensamento de Hannah Arendt. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-30032017-162459/publico/ALLINE_DOS_SANTOS_FERREIRA_CALHEIROS.pdf. Acesso em:15 jul.2025

CARVALHO, Antônio. **A concepção de autoridade na educação**. São Paulo: Editora Educação Moderna, 2015.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. Autoridade e educação: o desafio em face do ocaso da tradição. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 63, out./dez. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782015206309>. Acesso em: 22 nov. 2023.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. **Educação, uma herança sem testamento: diálogos com o pensamento de Hannah Arendt**. São Paulo: Perspectiva; FAPESP, 2017.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. Igualdade é uma palavra que o sonho humano alimenta: Rancière e a crítica dos discursos pedagógicos contemporâneos. *In*: CARVALHO, José Sérgio Fonseca de (Org.). **Jacques Rancière e a escola: educação, política e emancipação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. Política e educação em Hannah Arendt: distinções, relações e tensões. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 128, p. 629-996, jul./set. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302014122568>. Acesso em: 22 nov. 2023.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. Uma luz que emana do Pórtico de Jano. *In*: ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2022. p. 11–19.

CAVALCANTI, Francisco de Assis Ribeiro. **Educação para cidadania em tempos de esgarçamento da esfera pública**. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010. Disponível em: [DISSERTAÇÃO Francisco Cavalcanti](#). Acesso em: 14 jul.2025.

CERETTA, Patrício. **Autoridade docente em tempos de pós-verdade**. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2023. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/29352>. Acesso em: 20 jul.2025.

CIRILLO, Sandra da Cunha. **O sentido da autoridade docente e a sua relação com as manifestações de violência na escola**: reflexões sobre a experiência rememorada. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) — Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-16112022-191656/pt-br.html>. Acesso em: 20 jul.2025.

CORREIA, Adriano. **Hannah Arendt**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

CORREIA, Adriano. Natalidade e amor mundi: sobre a relação entre educação e política em Hannah Arendt. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 811–

822, set./dez. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022010000300011>. Acesso em: 17 out. 2023.

CORREIA, Adriano. Pensar o que estamos fazendo. *In*: ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2022. p. 13–67.

CUSTODIO, Crislei de Oliveira. **Educação e mundo comum em Hannah Arendt: reflexões e relações em face da crise do mundo moderno**. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-04072011-144919/>. Acesso em: 20 jul. 2025.

DALCIN, Alcindo. **As atividades humanas e a educação no pensamento de Hannah Arendt**. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências) — Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ), Ijuí, 2007. Disponível em: <https://bibliodigital.unijui.edu.br:8443/server/api/core/bitstreams/3ecfcaba-a149-480d-92d4-bce46e51b5b3/content>. Acesso em: 22 jul.2025.

DANELON, Márcio; SILVA, Mauro Sérgio Santos da. História, política e educação em Hannah Arendt. **Fragmentos de Cultura**, Goiânia, v. 21, n. 1, p. 107–126, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.18224/educ.v21i1.7187>. Acesso em: 17 out. 2024.

DEINA, Wanderley José. **A educação na esteira da crise política da modernidade: uma análise a partir das reflexões de Hannah Arendt**. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-06112012-160824/>. Acesso em: 22 jul. 2025.

DEUS, Danilo Matos. A arte narrativa como experiência do ensino de Filosofia no nível médio. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2019. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/2937>. Acesso em: 22 jul.2025.

DIAS, Adriana Machado. **Violência escolar: questões e desafios para a gestão**. Dissertação (Mestrado em Gestão Educacional) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2017. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/6394>. Acesso em 22 jul,2025.

DOMINGUEZ, Hamilton Piva. **Atribuição de sentido e incorporação de recursos tecnológicos às práticas docentes, à luz dos conceitos de Hannah Arendt: as fronteiras do novo**. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: [Atribuição de sentido e a incorporação de recursos tecnológicos às práticas docentes, à luz dos conceitos de Hannah Arendt](#). Acesso em 22 jul.2025.

DUARTE, André. **O pensamento à sombra da ruptura: política e filosofia em Hannah Arendt.** São Paulo: Paz e Terra, 2000.

EVANGELISTA, Mariana Silva. **A dignidade do ofício de professor: três atos a partir da literatura.** Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: [A dignidade do ofício de professor. Três atos a partir da literatura](#). Acesso em: 25 jul.2025.

FARIAS, Ana Santana Batista. **Por amor ao mundo: educação e direitos humanos segundo Hannah Arendt.** Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/32974>. Acesso em: 25 jul.2025.

FARIAS, Ana Santana Batista. **As dimensões formativas da educação em direitos humanos segundo Hannah Arendt: uma travessia de combate à educação totalitária.** Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/60184>. Acesso em: 25 jul.2025.

FERNANDES, Cláudio Domingues. **Natalidade e educação em Hannah Arendt.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: www.teses.usp.br. Acesso em: 25 julh.2025.

FERREIRA, Adalgiza Leão. **Educar no deserto: o paradoxo da formação para o exercício da cidadania.** Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/12818>. Acesso em: 25 jul.2025.

FERREIRA, João Vicente Hadich. **Autoritarismo, fascismo e educação: ainda a premência de que Auschwitz não se repita.** Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Estadual Paulista, Marília, 2021. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/205056>. Acesso em: 25 jul.2025.

FERREIRA, Josuel de Souza. **Formação humana e constituição da docência: a crise na educação e o cotidiano escolar à luz das reflexões de Hannah Arendt.** Dissertação (Mestrado em Educação) — UNIOLOGOS, 2023. Disponível em: [FORMACAO-HUMANA-E-CONSTITUICAO-DA-DOCENCIA-FERREIRA-2023-1.pdf](#). Acesso em: 26 jul.2025.

FERREIRA, Manuela Chaves Simões. **Hannah Arendt e a separação entre política e educação.** Dissertação (Mestrado em Filosofia da Educação) — Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-25062007-112716/pt-br.html>. Acesso em: 26 jul.2025.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000300013>. Acesso em: 22 nov. 2023.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **Pesquisa em leitura**: um estudo dos resumos de dissertações de mestrado e teses de doutorado defendidas no Brasil, de 1980 a 1995. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/175526>. Acesso em: 17 dez. 2024.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. Pesquisas intituladas estado da arte: em foco. **Revista Internacional de Pesquisa em Didática das Ciências e Matemática**, Itapetininga, v. 2, e021014, p. 1-23, 2021. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/revin/article/view/524/241>. Acesso em: 17 out. 2024.

FREITAS, Mayara de. **Hannah Arendt**: A crise na educação como crise da modernidade. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/12191>. Acesso em: 26 jul.2025.

FUCHS, Cláudia. **Condição humana e educação**: reflexões sobre a especificidade da docência e da escola. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências) - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2020. Disponível em: <https://bibliodigital.unijui.edu.br/items/ed423cfb-ab93-449d-bf53-274cb109b65c>. Acesso em: 26 jul.2025.

GONÇALVES, Marcela Peters Cremasco. **Práticas educacionais e processos de subjetivação em meio a propostas de desescolarização**: tensões, potências e perigos. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) — Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-05012017-100402/pt-br.php>. Acesso em: 26 jul.2025.

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

HAHNE, Beatriz Saks. **Sobre a indisciplina e o ato infracional**: experiências escolares de alunos e professores. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) — Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-13072017-163612/>. Acesso em: 03 ago. 2025.

JOHANN, Jorge Renato. **Educação e ética**: em busca de uma aproximação. Tese (Doutorado em Educação) — Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008. Disponível em: <https://hdl.handle.net/10923/2863>. Acesso em: 03 ago.2025.

KOHL-SANTOS, Pricila; MOROSINI, Marília Costa. *O revisitar da metodologia do estado do conhecimento para além de uma revisão bibliográfica*. **Revista Panorâmica**, v. 33, 2021. Disponível em: [O REVISITAR DA METODOLOGIA DO ESTADO DO CONHECIMENTO PARA ALÉM DE UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA | Revista Panorâmica online](#). Acesso em: 12 mar.2025.

LAFER, Celso. Cinquenta anos da publicação de Hannah Arendt no Brasil. *In*: ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2022.

LAFER, Celso. **Hannah Arendt**: pensamento, persuasão e poder. São Paulo: Perspectiva, 2018.

LAMAS, Anyele Giacomelli. **Por um sentido formativo da arte numa “sociedade de consumidores”**: uma inserção no pensamento político de Hannah Arendt e de Jacques Rancière. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-08092015-150622/publico/ANYELE_GIACOMELLI_LAMAS.pdf. Acesso em 03 ago.2025.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução de Bernardo Leitão. 5. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.

LONGO, Monique Marques. **“Professora, fala alguma coisa boa da educação pra gente, por favor!”**: violência, assertividade e pressupostos arendtianos na formação docente. Tese (Doutorado em Educação) — Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: [1111615 2014 completo.pdf](#). Acesso em :05 ago.2025.

LOPES, Geovanna Arrais. **Modernidade sombria e seus reflexos na educação**: ideologia, violência simbólica e banalização do mal no discurso totalitário. Dissertação (Mestrado em Educação) — Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2019. Disponível em: <https://tede2.pucgoias.edu.br/handle/tede/4348>. Acesso em: 20 ago.2025.

LOPES, Samea Franceschini. **Como se educa o soberano para a democracia? A formação escolar da rede particular de ensino (uma leitura contemporânea)**. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/4817>. Acesso em: 20 ago.2025.

LUDWIG, Cristiane. **Educar sem corrimões? A formação em tempos de ruptura com a tradição**. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/3470>. Acesso em 20 ago.2025.

MACEDO, Caio Sperandéo de. **Educação, cidadania e reflexão sobre a democracia no Brasil do início do século XXI**. Tese (Doutorado em Direito) —

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/6474>. Acesso em: 21 ago.2025.

MAFRA, Aline Helena. **Aqui a gente tem regra para tudo: formas regulatórias na educação das crianças pequenas.** Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/158786>. Acesso em: 21 ago.2025.

MARQUES, Barbara Romeika Rodrigues. **Hannah Arendt e a crise na educação como crise político-filosófica da modernidade.** Dissertação (Mestrado em Filosofia) — Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/16505>. Acesso em: 22ago.2025.

MATOS, Edegar Soares de. **Educação e mundo comum: da liquidez a uma possível solidez.** Tese (Doutorado em Educação nas Ciências) - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2015. Disponível em: <https://bibliodigital.unijui.edu.br/items/2dd1aaea-6758-418c-a5f0-8be1db6239fd>. Acesso em: 22 ago.2025.

MAY, Derwent. **Hannah Arendt: uma biografia.** Tradução de Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Casa-Maria Editorial, 1988.

MELLO, Maria Alba Guedes Machado. **Isaias Alves de Almeida e a educação autoritária na Bahia (1938–1942).** Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) — Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2015. Disponível em: <https://saberaberto.uneb.br/handle/20.500.11896/2671>. Acesso em 22 ago.2025.

MELO, Lucimar de Almeida. **A formação humana em Hannah Arendt: uma possibilidade de educação da criança na perspectiva da pluralidade, singularidade e alteridade.** Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2015. Disponível em: [Dissertação-Lucimar-de-Almeida-Melo.pdf](#). Acesso em: 25 ago.2025.

MONTEIRO, Genivaldo Paulino. **A autoridade na educação: contribuições para a reflexão sobre a formação e o papel do professor.** Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2002. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/4733>. Acesso em: 25 ago.2025.

MORAES, Ubiratan Forte de. **Hannah Arendt e educação na modernidade.** Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015. Disponível em: [Repositório UFSCar:: Início](#). Acesso em: 30 ago.2025.

MORELLO, Eduardo. **Da (des)responsabilidade docente pelo mundo ao Amor Mundi em Hannah Arendt.** Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2014. Disponível em:

<https://repositorio.upf.br/handle/123456789/2088>. Acesso em 30 ago.2025.

MOSCALCOFF, Luisa Bottiglieri. **Autoridade no professor em tempos de fragilização simbólica**. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48138/tde-01022021-131234/>. Acesso em: 30 ago. 2025.

NASCIMENTO, Carlos Eduardo Gomes. Educação como amizade entre gerações: reflexões sobre o pensamento de Hannah Arendt. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/29077>. Acesso em: 30 ago.2025.

OHLWEILER, Mariane Inês. **Infância e figuras de autoridade**. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/21381>. Acesso em :30 ago.2025.

OLIVEIRA, Larissa Patrício Campos de. **O mundo moderno e a educação: uma reflexão acerca das contribuições de Hannah Arendt**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: [O mundo moderno e a educação: uma reflexão acerca das contribuições de Hannah Arendt](#). Acesso em: 30 ago.2025.

PAIXÃO, Jordana Asfora. **A educação constitucional nas escolas como instrumento de justiça: um aporte no criticismo filosófico e na pedagogia libertadora**. Dissertação (Mestrado em Direito) — Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/54381> . Acesso em: 30 ago.2025.

PAOLIELLO, Maria do Carmo. **A construção da dimensão pública na escola estatal brasileira**. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1843/HJPB-739FT7>. Acesso em:30 ago.2025.

PENTEADO, Marcos Ramo. **Violência escolar: percepções de professores e alunos**. Dissertação (Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais) — Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2015. Disponível em: <http://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/984>. Acesso em: 30 ago.2025.

PIMENTEL, Isael Rodrigues. **Pensar a educação para uma educação do pensar: autoridade e totalitarismo na filosofia de Hannah Arendt**. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2025. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/14101>. Acesso em 03 set.2025.

RENAUT, Alain. **O fim da autoridade**. Lisboa: Instituto Piaget, 2004.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189116275004.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2024.

RODRIGUES, Cláudia Raissa Silva. **Amor mundi e educação em Hannah Arendt**. Dissertação (Mestrado em Filosofia) — Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2023. Disponível em: <https://tede2c.ufma.br/jspui/handle/tede/4923>. Acesso em 03 set.2025.

RODRIGUES JUNIOR, Josimar de Souza. **Por que eu faço o que eu faço? A escola como espaço do despertar para o pensamento e para a ação a partir da Filosofia de Hannah Arendt**. Dissertação (Mestrado em Filosofia) — Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2025. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/18440>. Acesso em: 03 set.2025.

SALÉM, Sonia. **Perfil, evolução e perspectivas da pesquisa em ensino de física no Brasil**. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências) — Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/81/81131/tde-13082012-110821/>. Acesso em: 17 dez. 2024.

SANTOS, Átila Bélen Ferreira dos. **Autoridade e tradição: a crise intergeracional que afeta a educação e o mundo moderno**. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/34646>. Acesso em: 03 set.2025.

SANTOS, Cristina Braga dos. **Violência escolar: repercussões da violência no trabalho docente**. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, 2017. Disponível em: <https://antigo.ufvjm.edu.br/biblioteca/pesquisar.html?searchword=viol%C3%Aancia>. Acesso em: 03 set.2025.

SANTOS, Fernanda Marsaro dos. Análise de conteúdo: a visão de Laurence Bardin. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 6, n. 1, p. 383-387, maio 2012. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br>. Acesso em: 22 nov. 2023.

SANTOS, Flávia Regina Schimanski dos. **Crise na educação do mundo moderno e seus desdobramentos para a formação docente na contemporaneidade: a questão da autoridade**. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2024. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/974576>. Acesso em :04 set.2025.

SANTOS, Janete Cardoso dos. **Violência na escola: um estudo sobre conflitos**. Tese (Doutorado em Educação) — Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em: <https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/3659>. Acesso em: 04 set. 2025.

SANTOS, Maria de Jesus dos. **Crise, educação e responsabilidade com o mundo, à luz do pensamento de Hannah Arendt**. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-02122020-173128/pt-br.html>. Acesso em: 04 set.2025.

SANTOS, Neiva Caetano dos. **A concepção educacional de Hannah Arendt à luz da pedagogia retórica**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023. Disponível em: [A concepção educacional de Hannah Arendt à luz da pedagogia retórica](#). Acesso em: 10 set.2025.

SANTOS, Roberta Adorno Lima. **A crise na educação em Foucault e Arendt**. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009. Disponível em: <http://repositorioslatinoamericanos.uchile.cl/handle/2250/4009526>. Acesso em: 10 set.2025.

SCHÜTZ, Jenerton Arlan. Autonomia e mundo infantil: reflexões à luz de Hannah Arendt. **Cadernos da Fucamp**, v. 16, n. 26, p. 87-107, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/1033>. Acesso em: 17 dez. 2024.

SCHÜTZ, Jenerton Arlan. **Educação e cidadania**: reflexões à luz de Hannah Arendt. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2016. Disponível em: <https://bibliodigital.unijui.edu.br:8443/server/api/core/bitstreams/a920e937-9ff4-41aa-abad-8dc29577e265/content>. Acesso em: 17 dez. 2024.

SCHÜTZ, Jenerton Arlan. **Educação e tradição: um diálogo entre Hannah Arendt e Walter Benjamin**. In: **JORNADA DE PESQUISA**, 21., 2016, Ijuí. *Anais [...]*. Ijuí: Unijui, 2016. p. 2318–2385. Disponível em: <https://publicacoeseventos.unijui.edu.br/index.php/salaconhecimento/article/view/7030>. Acesso em: 17 dez. 2024.

SCHÜTZ, Jenerton Arlan. **Educação escolar e infância**: os discursos pedagógicos contemporâneos à luz das reflexões de Hannah Arendt. Tese (Doutorado em Educação nas Ciências) — Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI), Ijuí, 2020. Disponível em: <https://bibliodigital.unijui.edu.br:8443/server/api/core/bitstreams/ae1e7d26-c23f-4cd2-804e-848907b60e39>. Acesso em 10 set.2025.

SILVA, João Batista da. **Barbárie, educação e capacidade de julgar**: uma leitura a partir de Adorno e Arendt. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Estadual Paulista, 2012. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/92258>. Acesso em: 10 set.2025.

SILVA, João Batista Gomes da. **Assalto poético no CEJA Lia Campos**: um ensino de história aliado à arte, contra a violência e sua naturalização. Dissertação

(Mestrado em Ensino de História) — Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022. Disponível em:

<https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/46948>. Acesso em: 10 set.2025.

SILVA, Mauro Sérgio Santos da. **A relação entre educação e política a partir de Hannah Arendt**: uma reflexão acerca do fenômeno “Escola sem Partido”. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal de Uberlândia, Faculdade de Educação, Uberlândia, 2021. Disponível em:

<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/32032/3/Rela%c3%a7%c3%a3oEntreEduca%c3%a7%c3%a3o.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2024.

SILVA, Vandrê Gomes da. **Por um sentido público da qualidade na educação**. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: www.teses.usp.br. Acesso em: 10 set.2025.

SIQUEIRA, Izaquiel Arruda. **Massacres escolares no Brasil**: a violência extrema contra as escolas em uma perspectiva arendtiana. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2025. Disponível em:

<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/63388>. Acesso em: 10 set. 2025.

SOBRINHO, Larissa Maria Felipe. **Um outro olhar sobre a indisciplina escolar**: o que ela nos revela da educação moderna. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Estadual Paulista, 2014. Disponível em:

<http://hdl.handle.net/11449/96329>. Acesso em :10 set. 2025.

SOUZA, Vinícius Silva de. O início da era moderna: reflexões arendtianas. **Revista Ética & Filosofia Política**, Juiz de Fora, v. 9, n. 1, p. 1-12, jun. 2006. Disponível em:

<https://doi.org/10.34019/2448-2137.2006.17854>. Acesso em: 22 nov. 2024.

TEIXEIRA, Paulo Marcelo Marini; MEGID NETO, Jorge. Pós-graduação e pesquisa em ensino de Biologia no Brasil: um estudo baseado em dissertações e teses.

Ciência & Educação, Bauru, v. 17, n. 3, p. 559-578, 2011. Disponível em: [Pós-graduação e pesquisa em ensino de biologia no Brasil: um estudo com base em dissertações e teses](#). Acesso em: 12 mar. 2025.

TEIXEIRA, Paulo Marcelo Marini. Estados da arte: aparando arestas na compreensão dessa modalidade de pesquisa. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 29, e23034, 2023. Disponível em: DOI: 10.1590/1516-731320230034. Acesso em: 20 fev.2024.

VOSER, Gabriel Ortiz. **Um olhar sobre a dimensão da “natalidade” no “estudo” pelo prisma da “refuncionalização” de aparelhos de produção artística**. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/17484>. Acesso em: 12 set. 2025.

WAKISAKA, Maria Lúcia Yoshico. **Práticas pedagógicas extraordinárias**: análise de virtudes políticas de professores de biologia. Dissertação (Mestrado em

Educação) — Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008. Disponível em: repositorio.ufmg.br/server/api/core/bitstreams/415fbf2e-f9cc-4dc4-b9fa-b91339388da7. Acesso em: 20 fev.2024.

ZANARDI, Isis Moraes. **O problema do mal banal e as suas novas manifestações no ensino de humanidades e o compromisso ético-político da educação após Auschwitz**. Dissertação (Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens) — Universidade Franciscana, Santa Maria, 2018. Disponível em: <http://www.tede.universidadefranciscana.edu.br:8080/handle/UFN-BDTD/655>. Acesso em: 15 set.2025.

APÊNDICE

Apêndice A – Relação de teses e dissertações encontradas no banco de dados da BDTD entre os anos de 2000 e 2025 em diferentes áreas com temas relacionados à Hannah Arendt e Educação

Nº	Ano	Tipo	Título	Autor	PPG	Instituição
1	2002	D	A autoridade na educação: contribuições para a reflexão sobre a formação e o papel do professor	Genivaldo Paulino Monteiro	Educação	UFPE
2	2006	D	Sobre Educação e Política: Hannah Arendt, o Estatuto da Criança e do Adolescente e o Homem Trágico	Vanessa da Cunha Prado da Fonseca	Educação	UFSC
3	2006	T	Autoridade, autoritarismo e autonomia docente: representações de professores e alunos	Maria Cecília Arantes Nogueira Ravagnani	Educação	UNESP
4	2007	T	A construção da dimensão pública na escola estatal brasileira	Maria do Carmo Paoliello	Educação	UFMG
5	2007	D	Hannah Arendt e a separação entre política e educação	Manuela Chaves Simões Ferreira	Filosofia da Educação	USP
6	2007	D	As atividades humanas e a educação no pensamento de Hannah Arendt	Alcindo Dalcin	Educação nas ciências	UNIJUÍ
7	2008	T	Por um sentido público da qualidade na educação	Vandré Gomes da Silva	Educação	USP
8	2008	T	Educação e ética: em busca de uma aproximação	Jorge Renato Johann	Educação	PUC RS
9	2008	D	Práticas Pedagógicas Extraordinárias: análise de virtudes políticas de professores de biologia	Maria Lúcia Yoshico Wakisaka	Educação	UFMG
10	2008	D	As meninas de agora estão piores do que os meninos: gênero, conflito e violência na escola	Paulo Rogério da Conceição Neves	Educação	USP
11	2009	D	A crise na educação em Foucault e Arendt	Roberta Adorno Lima Santos	Educação	UFBA

12	2009	D	A Crise De Autoridade Na Educação E O Discurso (Neo) liberal	Neiva dos Santos Pereira	Educação	PUC GOIÁS
13	2009	T	Amor mundi e educação: reflexões sobre o pensamento de Hannah Arendt	Vanessa Sievers de Almeida	Educação	USP
14	2009	D	Atribuição de sentido e incorporação de recursos tecnológicos às práticas docentes, à luz dos conceitos de Hannah Arendt: as fronteiras do novo	Hamilton Piva Dominguez	Educação	USP
15	2010	T	Violência na escola: um estudo sobre conflitos	Janete Cardoso dos Santos	Educação	PUC RS
16	2010	D	Educação e política em Hannah Arendt: um sentido político para a separação	Erica Benvenuti	Educação	USP
17	2010	D	Educação para cidadania em tempos de esgarçamento da esfera pública	Francisco de Assis Ribeiro Cavalcanti	Educação	UFPE
18	2010	D	Infância e figuras de autoridade	Mariane Inês Ohlweiler	Educação	UFRGS
19	2011	T	Pensando a condição humana com Freud, Arendt e Lacan	Marcia Regina Fogaça	Educação	USP
20	2011	D	Família e educação: uma reflexão acerca da formação do homem, da formação do cidadão	Silvana Luzia Weiler	Educação nas Ciências	UNIJUÍ
21	2011	T	Sobre infância e sua educação: Walter Benjamin e Hannah Arendt	Caroline Machado Momm	Educação	UFSC
22	2011	T	Educação para cidadania: uma análise sobre o aprendizado para a participação e democracia, numa leitura arendtiana	Ana Carolina Amaral de Pontes	Educação	UFPE
23	2011	D	Educação e mundo comum em Hannah Arendt: reflexões e relações em face da crise do mundo moderno	Crislei de Oliveira Custodio	Educação	USP
24	2011	D	Como se educa o soberano para a democracia? A formação escolar da rede particular de ensino (uma leitura contemporânea)	Samea Franceschini Lopes	Educação	UFPE
25	2012	T	A compreensão dos elementos pré-totalitários na educação, segundo Hannah Arendt	Flávio Rovani de Andrade	Educação	UNICAMP
26	2012	D	Barbárie, educação e capacidade de julgar: uma leitura a partir de Adorno e Arendt	João Batista da Silva	Educação	UNESP

27	2012	T	A educação na esteira da crise política da modernidade: uma análise a partir das reflexões de Hannah Arendt	Wanderley José Deina	Educação	USP
28	2012	D	Hannah Arendt e a crise na educação como crise político-filosófica da modernidade	Barbara Romeika Rodrigues Marques	Filosofia	UFRN
29	2012	T	Autoridade docente: pensamento, responsabilidade e reconhecimento	Tânia Gonçalves	Educação	USP
30	2013	D	Hannah Arendt: a natalidade enquanto condição humana para a Política	Daniela Grillo de Azevedo	Filosofia	UFOP
31	2013	D	Educar em um mundo deserto: a educação em direitos humanos e o pensamento de Hannah Arendt	Lincoln Coelho Bruniera	Direitos Humanos	USP
32	2013	T	A narrativa cativa	Mauricio Liberal Augusto	Educação	USP
33	2013	T	Sociologia no ensino médio: cenários biopolíticas e biopotência em sala de aula	Rosa Maria Hessel Silveira	Educação	UFRGS
34	2013	D	O cuidado de si e a autoridade docente	Franciéli Frank	Educação	UPF
35	2013	T	Educar sem corrimões? A formação em tempos de ruptura com a tradição	Cristiane Ludwig	Educação	UFSM
36	2014	D	A autoridade na educação sob a perspectiva Arendtiana	João Carlos Cavaleiro	Educação nas Ciências	UNIJUÍ
37	2014	T	Educação, cidadania e reflexão sobre a democracia no Brasil do início do século XXI	Caio Sperandéo de Macedo	Direito	PUC-SP
38	2014	D	Educar no deserto: o paradoxo da formação para o exercício da cidadania	Adalgiza Leão Ferreira	Educação	UFPE
39	2014	T	Bebês em suas experiências primeiras: perspectivas para uma escola da infância	Gardia Maria Santos de Vargas	Educação	UFRGS
40	2014	D	A educação e o professor polivalente: considerações a partir de Carl G. Jung e Hannah Arendt	Renata Fernandez Targino	Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano	USP
41	2014	D	Da (des)responsabilidade docente pelo mundo ao Amor Mundi em Hannah Arendt	Eduardo Morello	Educação	UPF
42	2014	D	Um outro olhar sobre a indisciplina escolar: o que ela nos revela da educação moderna	Larissa Maria Felipe Sobrinho	Educação	UNESP

43	2014	T	No labirinto da transmissão: a herança do conceito de autoridade	Mariane Inês Ohlweiler	Educação	UFRGS
44	2015	T	Isaias Alves de Almeida e a educação autoritária na Bahia (1938- 1942)	Maria Alba Guedes Machado Mello	Educação e Contemporaneidade	UNEB
45	2015	D	Aqui a gente tem regra para tudo: formas regulatórias na educação das crianças pequenas	Aline Helena Mafra	Educação	UFSC
46	2015	T	“Professora, fala alguma coisa boa da educação pra gente, por favor!”: violência, assertividade e pressupostos arendtianos na formação docente	Monique Marques Longo	Educação	PUC- RIO
47	2015	D	O papel do professor na formação da consciência ética do aluno do ensino médio	Maria Regina Mesquita	Educação	UCB
48	2015	D	Violência escolar: percepções de professores e alunos	Marcos Ramo Penteado	Gestão e práticas Educacionais	UNINOVE
49	2015	D	Hannah Arendt e a educação na modernidade	Ubiratan Forte De Moraes	Educação	UFSCAR
50	2015	D	A formação humana em Hannah Arendt: uma possibilidade de educação da criança na perspectiva da pluralidade, singularidade e alteridade.	Lucimar De Almeida Melo	Educação	FURB
51	2015	T	O conceito de cidadania nos documentos que regulam a educação no Brasil: uma análise a partir da concepção de vida activa em Hannah Arendt	Bianca Daébs Seixas Almeida	Educação	UFBA
52	2015	D	Por um sentido formativo da arte numa "sociedade de consumidores": uma inserção no pensamento político de Hannah Arendt e de Jacques Rancière	Anyele Giacomelli Lamas	Educação	USP
53	2015	T	Educação e mundo comum: da liquidez a uma possível solidez	Edegar Soares De Matos	Educação nas Ciências	UNIJUÍ
54	2016	D	Práticas educacionais e processos de subjetivação em meio a propostas de desescolarização: Tensões, potências e perigos	Marcela Peters Cremasco Gonçalves	Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano	USP
55	2016	D	Educação e cidadania: Reflexões à luz de Hannah Arendt	Jenerton Arlan Schutz	Educação nas Ciências	UNIJUÍ
56	2016	D	Cidadania: a educação em direitos a emancipação política do homem	Valquíria Ortiz Tavares Costa	Direito	PUC SP
57	2016	D	Uma aposta na constituição de alguéns: relações entre educação escolar e formação moral à luz do pensamento de Hannah Arendt	Alline dos Santos Ferreira Calheiros	Educação	USP

58	2016	D	A dignidade do ofício de professor. Três atos a partir da literatura	Mariana Silva Evangelista	Educação	USP
59	2017	D	Violência escolar: questões e desafios para a gestão	Adriana Machado Dias	Gestão Educacional	UNISINOS
60	2017	D	Violência escolar: repercussões da violência no trabalho docente	Cristina Braga dos Santos	Educação	UFVJM
61	2017	T	As narrativas da Vida do Espírito e educação em Hannah Arendt	Roberta Crivornica	Educação	USP
62	2017	D	O velho, o novo e a educação em um mundo em transformação: reflexões a partir do pensamento de Hannah Arendt	Renata de Oliveira Ferraz	Educação	USP
63	2017	D	Hannah Arendt e o signo do amor mundi: uma perspectiva para a educação básica em Curitiba, 2010-2015	Raquel Aparecida Trindade	Educação	PUC-PR
64	2017	T	Escola! Cuidado crianças: o cotidiano escolar e as (im)possibilidades de educação libertadora	José Messias Eiterer Souza	Educação	UnB
65	2017	D	Sobre a indisciplina e o ato infracional: experiências escolares de alunos e professores	Beatriz Saks Hahne	Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano	USP
66	2017	D	Violência nas escolas: reflexões a partir do cotidiano da RME de Caxias do Sul – RS	Rubia Paula Bamberg	Educação	UCS
67	2018	D	O problema do mal banal e as suas novas manifestações no ensino de humanidades e o compromisso ético-político da educação após Auschwitz	Isis Moraes Zanardi	Ensino de Humanidades e Linguagens	UFN
68	2018	D	Educação como amizade entre gerações: reflexões sobre o pensamento de Hannah Arendt	Carlos Eduardo Gomes Nascimento	Educação	UFBA
69	2018	T	“Para que serve servir?": a educação escolar à luz do pensamento de Hannah Arendt	Óberson Isac Dresch	Educação nas Ciências	UNIJUÍ
70	2018	D	“Nasceu uma criança entre nós”: educação para recém-chegados e estranhos no mundo	Cassiana Everling	Educação nas Ciências	UNIJUÍ
71	2019	T	“Quem poderia manter-se encoberto face ao que nunca declina?": a questão da técnica e a formação humana	Bruno Pedroso Lima Silva	Educação	UFSC
72	2019	D	Modernidade sombria e seus reflexos na educação: ideologia, violência simbólica e banalização do mal no discurso totalitário	Geovanna Arrais Lopes	Educação	PUC GOIÁS
73	2019	T	HANNAH ARENDT: A crise na educação como crise da modernidade	Mayara De Freitas	Educação	UFSCAR

74	2019	D	A "Pedagogia" De Hannah Arendt	Tiago Barbosa Mafra	Educação	UNESP
75	2019	T	"Isso é o nosso mundo" a ontologia da singularidade como fundamento da educação em Hannah Arendt	Danilo Arnaldo Briskievicz	Educação	PUC-MG
76	2019	D	O mundo moderno e a educação: uma reflexão acerca das contribuições de Hannah Arendt	Larissa Patrício Campos de Oliveira	Educação	USP
77	2019	D	- Educação política em Hannah Arendt: um estudo dos fenômenos e suas possíveis correlações.	Elias Santos Corrêa Junior	Educação	UFBA
78	2019	D	A "Pedagogia" De Hannah Arendt	Tiago Barbosa Mafra	Educação	UNESP
79	2019	D	A filosofia negada no ensino médio brasileiro: as implicações da Lei nº 13.415/17 às futuras gerações	Roberto Ribeiro da Silva	Educação	UFRN
80	2019	D	Educação, pensamento e neoliberalismo: reflexões arendtianas sobre a(s) crise(s) na educação escolar	Izaquiel Arruda Siqueira	Educação	UFPE
81	2019	D	A arte narrativa como experiência do ensino de Filosofia no nível médio.	Danillo Matos de Deus	Filosofia	UFMA
82	2019	T	Educação e Responsabilidade Pelo Mundo No cenário do capitalismo contemporâneo: Uma Leitura de Hannah Arendt e de Richard Sennet	Claudir Miguel Zuchi	Educação Nas Ciências	UNIJUÍ
83	2019	D	A percepção de alunos do ensino médio sobre os direitos humanos	Elenilson José Mazari	Educação	UFSCAR
84	2019	D	O ensino de Filosofia e o Teatro: convergências a partir do conceito de ação em Hannah Arendt	Edvan Tito Carneiro Guerra	Filosofia	UFPE
85	2020	T	Crise, educação e responsabilidade com o mundo, à luz do pensamento de Hannah Arendt	Maria de Jesus dos Santos	Educação	USP
86	2020	D	Os conceitos de ação e educação em Hannah Arendt: distinções necessárias para uma relação possível	Mariana Valdelice de Jesus Souza	Educação	UFBA
87	2020	D	Habitar o ofício: tempo livre, responsabilidade e autonomia no contexto da escola pública	Thiago Miranda dos Santos Moreira	Cultura, Filosofia e História da Educação	USP
88	2020	T	Herança sem testamento": cultura, docência, planejamento e educação física	Rodrigues, Renata Marques	Educação	UFSC
89	2020	D	O filosofar como ação no ensino médio/técnico da ECIT: uma proposta baseada na teoria arendtiana da ação	Josegley Andrade de Lucena	Filosofia	UFCG

90	2020	D	Natalidade e educação em Hannah Arendt	Claudio Domingos Fernandes	Educação	USP
91	2020	D	Condição humana e educação: reflexões sobre a especificidade da docência e da escola	Claúdia Fuchs	Educação nas Ciências	UNIJUÍ
92	2020	T	Educação escolar e infância: os discursos pedagógicos contemporâneos à luz das reflexões de Hannah Arendt	Jenerton Arlan Schütz	Educação nas Ciências	UNIJUÍ
93	2020	D	Autoridade no professor em tempos de fragilização simbólica	Luisa Bottiglieri Moscalcoff	Educação	USP
94	2020	D	O cotidiano escolar como base para pensar o papel político da escola	Diogo Mendes De Brito	Educação	UFG
95	2021	D	Entre a escola da vida e a vida que atravessa a escola	Tarciéli da Costa Martins	Educação	UFSM
96	2021	T	A constituição da docência amorosa e do amor pedagógico: discursos, posições e subjetividade	Miriã Zimmermann da Silva	Educação	UNISINOS
97	2021	D	Por amor ao mundo: educação e direitos humanos segundo Hannah Arendt	Ana Santana Batista Farias	Educação	UFRN
98	2021	D	Narrativas afetos e pensamentos: Hannah Arendt e a responsabilidade na educação.	Vera Lúcia Santos Mutti Malaquias	Educação	UFBA
99	2021	T	Redimensionamento ético-político da educação em face da nova configuração da esfera pública na atualidade.	Genivaldo Paulino Monteiro	Educação	USP
100	2021	T	A relação entre educação e política a partir de Hannah Arendt: uma reflexão acerca do fenômeno "Escola sem partido"	Mauro Sérgio Santos Da Silva	Educação	UFU
101	2021	D	O ensino de filosofia entre vida ativa e vida contemplativa: possibilidade da experiência de pensar e pensar a experiência no nível médio	Pedro Secundino de Souza Maciel	Filosofia	UFAM
102	2021	D	Autoridade e tradição: a crise intergeracional que afeta a educação e o mundo moderno	Átila Bélenes Ferreira dos Santos	Educação	UFBA
103	2021	T	Autoritarismo, fascismo e educação: ainda a premência de que Auschwitz não se repita.	João Vicente Hadich Ferreira	Educação	UNESP
104	2021	T	Entre a fragilidade da educação e a potência da escola: ensaios sobre a constituição de um alguém	Eduardo Pereira Batista	Educação	USP
105	2021	D	Educação moral e cívica: fundamentação e significado na escola	Debora Magalhaes Rodrigues Gomes	Educação	UFRJ
106	2022	D	O ensino de filosofia como responsabilidade pelo mundo: uma abordagem a partir de Hannah Arendt	Elineide Alves De Oliveira	Filosofia	UFC

107	2022	D	O sentido da autoridade docente e a sua relação com as manifestações de violência na escola: reflexões sobre a experiência rememorada	Sandra da Cunha Cirillo	Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano	USP
108	2022	D	Assalto poético no CEJA Lia Campos: um ensino de história aliado à arte, contra a violência e sua naturalização	João Batista Gomes da Silva	Ensino de História	UFRN
109	2022	D	Relação entre responsabilidade docente e desempenho escolar insatisfatório	Regina Rodrigues Miguel	Educação Científica Matemática e Tecnológica	USP
110	2022	D	Dimensão política da docência e o amor mundi: reflexões sobre o discurso de professores de uma escola confessional protestante	Andressa Melissa De Souza Santana Martins	Educação, Arte e História da Cultura	UPM
111	2023	D	Amor Mundi e educação em Hannah Arendt	Cláudia Raissa Silva Rodrigues	Filosofia	UFMA
112	2023	D	Formação humana e constituição da docência: a crise na educação e o cotidiano escolar à luz das reflexões de Hannah Arendt	Josuel De Souza Ferreira	Educação	UNILOGOS
113	2023	D	Uma proposta para o ensino de filosofia, sob a perspectiva de Hannah Arendt	Adriano Aparecido Apolonio	Docência para Educação Básica	UNESP
114	2023	T	A concepção educacional de Hannah Arendt à luz da pedagogia retórica	Neiva Caetano dos Santos	Educação	USP
115	2023	D	A diluição do sentido público da/na educação infantil: problematizando a privatização educacional em diálogo com Hannah Arendt	Alana Dourado Portes	Educação	UFES
116	2023	T	Amor mundi: educação e política segundo Hannah Arendt e Paulo Freire	Camila Crispim Bastos	Filosofia	PUC-RIO
117	2023	D	A educação constitucional nas escolas como instrumento de justiça: um aporte no criticismo filosófico e na pedagogia libertadora	Jordana Asfora Paixão	Direito	UFRN
118	2023	T	Autoridade docente em tempos de pós-verdade	Patrício Ceretta	Educação	UFSM
119	2023	T	Pensar o ensino médio como uma questão educacional	Sandra Regina Leite	Cultura, Filosofia e História da Educação	USP
120	2023	T	Um olhar sobre a dimensão da "natalidade no "estudo" pelo prisma da "refuncionalização" de aparelhos de produção artística	Gabriel Ortiz Voser	Educação	UFJF

121	2024	T	As dimensões formativas da educação em direitos humanos segundo Hannah Arendt: uma travessia de combate à educação totalitária	Ana Santana Batista Farias	Educação	UFRN
122	2024	D	As esferas públicas e privada no capitalismo tardio: o papel da educação	Paula de Souza Bezerra	Educação	UEL
123	2024	D	Crise na educação do mundo moderno e seus desdobramentos para a formação docente na contemporaneidade: a questão da autoridade	Flávia Regina Schimanski dos Santos	Educação	UEL
124	2025	D	Pensar a educação para uma educação do pensar: autoridade e totalitarismo na filosofia de Hannah Arendt	Isael Rodrigues Pimentel	Educação	UFG
125	2025	T	Massacres escolares no Brasil: a violência extrema contra as escolas em uma perspectiva arendtiana	Izaquiel Arruda Siqueira	Educação	UFPE
126	2024	D	A crise da modernidade em Hannah Arendt: história, educação e natalidade.	Melisse Sana Lucioli Corrêa Simões	Filosofia	UFOP
127	2025	D	Por que eu faço o que eu faço? A escola como espaço do despertar para o pensamento e para a ação a partir da Filosofia de Hannah Arendt	Josimar De Souza Rodrigues Junior	Filosofia	UFES

Fonte: Elaborado pela autora (2025)