



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

HANNAH ARENDT E SÓCRATES SOBRE A EDUCAÇÃO
uma proposta de aproximação dos pensamentos para a crise no sistema
educacional moderno

HANNAH ARENDT AND SOCRATES ON EDUCATION
a proposal to approach the thoughts for the crisis in the modern
educational system

HANNAH ARENDT KAJ SOKRATO PRI EDUKADO
propono pri interproksimigo de la pensoj rigardante la krizo en la
moderna eduksistemo

Diego Dantas²³

Resumo

Hannah Arendt é o tipo de filósofa que pode ser chamada de versátil, devido às diferentes áreas sobre as quais ela se debruça, além de reivindicar para si não o título de filósofa, mas de teórica política. Dentro desse percurso, de pensar uma Teoria política, Arendt trata de um dos assuntos mais relevantes em seus escritos e revela sua preocupação em oferecer para o mundo uma geração de novos seres humanos, capazes de pensar de maneira crítica e refrear o mal. Em *A Crise na Educação* é que se desenvolve a questão. No entanto, como trata-se de educação infantil, ela defende um tipo de abordagem meramente conteudista. É nesse sentido que este artigo pretende recorrer à filosofia socrática, uma vez que as crianças ainda não são capazes de exibir pensamento crítico, devido à falta de experiência e maturidade, os adultos têm uma função de suma importância no quesito pedagógico. E, embora o próprio Sócrates não tenha atribuído para si a insígnia de detentor de qualquer sabedoria e doutrina, algo que, certamente, ele deixou de herança para a humanidade é a análise das crenças individuais e coletivas, além da busca por definições éticas que pretendem ser universais. Portanto, adultos conscientes e formalmente educados, com juízo crítico, seriam mais capazes de selecionar o tipo mais adequado de educação para a formação sociocultural das crianças e jovens, formando um tipo de legado responsável pela atuação e preservação do mundo.

Palavras-chaves: Modernidade. Pensamento crítico. Docência. Filosofia. Pedagogia.

²³ Bacharel em Letras Clássicas (Português-Latim) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Licenciando em Literaturas pela Universidade Federal Fluminense e mestrando em Filosofia, com ênfase em História da Filosofia Antiga, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. E-mail: diego_dantas@id.uff.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3430-3638>



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Abstract

Hannah Arendt is the type of philosopher who can be called versatile, due to the different areas she focuses on, as well as claiming for herself not the title of philosopher, but of political theorist. In this way of thinking about a political theory, Arendt deals with one of the most relevant subjects in her writings and reveals her concern in offering the world a generation of new human beings, capable of thinking critically and curbing evil. In *The Crisis in Education*, this question is developed. However, as it is about early childhood education, she advocates a purely content-based approach. In this sense, this article intends to resort to Socratic philosophy, since children are not yet capable of exhibiting critical thinking, due to their lack of experience and maturity, adults have an extremely important role in the pedagogical aspect. And, although Socrates did not attribute to himself the insignia of holder of any wisdom and doctrine, something that he certainly left as a legacy to humanity is the analysis of individual and collective beliefs, in addition to the search for ethical definitions which intend to be universal. Therefore, conscious and formally educated adults, with critical judgment, would be more capable to select the most appropriate type of education for the socio-cultural formation of children and young people, forming a type of legacy responsible for the action and preservation of the world.

Keywords: Modernity. Critical thinking. Teaching. Philosophy. Pedagogy.

Resumo

Hannah Arendt estas tia filozofino, kiu povas esti nomata diverskapabla, pro la multeco de fakoj, super kiuj ŝi laboras; cetere, ŝi postulas por si mem ne la titolon de filozofo, sed de politika teoriisto. En tiu itinero de pensado pri politika teorio, Arendt traktas unu el la plej gravaj temoj en sia verkaro kaj konigas sian zorgon disponigi al la mondo generacion de novaj homoj, kapablaj pensi kritike kaj bremsi malbonon. En *La krizo en edukado* tiu demando estas disvolvita. Tamen, pro tio, ke ĝi koncernas infanan edukadon, ŝi defendas nuran enhav-bazitan aliron. En tiu perspektivo, ĉi tiu artikolo intencas sin apogi sur la Sokrata filozofio, ĉar infanoj ne ankoraŭ kapablas prezenti kritikeman sintenadon, pro manko de spertoj kaj de matureco, do plenkreskuloj havas ege gravan funkcion en la pedagogia kampo. Kaj, kvankam Sokrato mem ne atribuis al si la signon de portanto de ia saĝo aŭ doktrino, tio, kion li certe lasis kiel heredaĵon por la homaro, estas la analizo de individuaj kaj kolektivaj kredoj, aldone al la serĉo pri etikaj difinoj celantaj universalecon. Sekve, plenkreskuloj konsciaj kaj formale edukitaj, kun kritika spirito, estus pli kapablaj elekti la plej adekvatan tipon de edukado por la socikultura klerigado de infanoj kaj junuloj, estigante specon de postlasaĵo respondeca pri la agado kaj antaŭgardado de la mondo.

Ŝlosilvortoj: Moderneco. Kritikema sintenado. Instruista laboro. Filozofio. Pedagogio.

INTRODUÇÃO

Tal como sugere o título, o presente artigo propõe uma aproximação entre os pensamentos de Hannah Arendt e Sócrates, que venham a contribuir para o tema da



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Educação. O ponto de partida é um dos capítulos do livro *Entre o Passado e o Futuro* (1961), a saber, o texto *A Crise na Educação*, no qual a autora identifica que, “apesar de a seriedade do problema ter sido sublinhada apropriadamente pelos inúmeros esforços baldados das autoridades educacionais para deter a maré, é um tanto difícil dar a uma crise na educação a seriedade devida” (ARENDT, 1972, p.222), principalmente, se essa for comparada com as turbulentas experiências políticas e outras mazelas que afligiram diversos países no século XX. Aliás, embora a autora tome os Estados Unidos, onde se refugiou contra o antissemitismo nazista, como principal local de observação, ainda assim, ela cogita que o problema político que é passível de surgir de uma crise educacional possa acontecer em qualquer outro país. No entanto, além dessa regra geral, ela alerta que “a essência da educação é a natalidade, o fato de que seres nascem para o mundo” (ARENDT, 1972, p.223), ou seja, esse é o fator de caráter universal e que deve exigir a atenção mesmo de quem não se preocupa diretamente com toda a problemática, mas que, diante da crise, pode reavaliar e superar o pensamento acomodado e obtuso, ou o preconceito. Afinal, “uma atitude dessas não apenas aguça a crise como nos priva da experiência da realidade e da oportunidade por ela proporcionada à reflexão” (ARENDT, 1972, p.223). Diante disso, no intento de “sinalizar a trilha do pensamento em meio aos preconceitos, em meio às opiniões não examinadas e às crenças” (ARENDT, 1994, p.39), recorre-se à figura histórica de Sócrates, aquele que, muito despreziosamente, viveu uma longa trajetória a examinar as opiniões alheias²⁴. Então, através do pensamento crítico, os adultos estariam expostos a um modelo de Educação que seria capaz de proporcionar uma compreensão global longe dos preconceitos, mas constantemente renovado por conta da natalidade, exigindo o maior cuidado na formação das crianças e a boa permanência no mundo em que todos habitam, sem esquecer que ele deve ser preservado para as gerações futuras.

SOBRE A CRISE NA EDUCAÇÃO

²⁴ Convém esclarecer que em momento algum, em *A Crise da Educação*, a autora evoca o nome do filósofo ateniense, então as referências ao longo deste texto serão *A Vida do espírito* (1971), *Lições sobre a filosofia política de Kant* (1982) e *A dignidade da política* (1993).



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Como visto anteriormente, “a essência da educação é a natalidade”, os seres nascem para o mundo e a criança ainda é um vir-a-ser, no sentido que ainda não está exposta aos assuntos mais complexos que envolvem a vida. Cabe à educação orientar esse processo de novos seres no ambiente comum, ou seja, os adultos (pais, professores e profissionais da Educação) devem garantir às crianças a oportunidade de cada ser aprender algo novo. A renovação está ligada a uma certa salvaguarda do todo, o que é, para a filósofa, o conceito do *amor mundi*, que corresponde a um cuidado com a humanidade em meio à pluralidade de indivíduos que partilham, pertencem e participam do meio e ao mesmo tempo se responsabilizam por ele. Dessa forma, o mundo é muito mais do que meramente o espaço físico, a Terra, mas é justamente esse espaço entre as pessoas, fabricado pelos seus habitantes, o lugar de estabilidade da política que acontece somente entre iguais, entre adultos. Portanto, segundo Arendt, educação e política não se envolveriam, basicamente, porque a criança ainda não tem capacidade de responder pela política. Contrário ao que acontece nos Estados Unidos, a escola não poderia exercer nenhum papel na política, visto que essa é uma maneira de manter um ambiente doutrinário, já que as crianças são seres em formação e que podem ser manipuladas facilmente, então, uma relevante preocupação dela, em relação à educação, é exatamente pensar no pertencimento, a colocação das crianças no mundo que, perante a crise da modernidade, é encarado com estranhamento, a alienação. Em suma, a considerável questão que se apresenta para ela é de como educar as crianças num mundo que é um não-mundo, um mundo que não existe mais, corrompido pela grande crise.

A fim de relativizar as premissas arendtianas, percebe-se aí um ponto bastante controverso, justamente por se tratar da implicação no isolamento das crianças da vida pública. Contudo, se for levado em consideração o contexto no qual ela estivera inserida, é possível pressupor a autenticidade de sua preocupação quanto ao doutrinamento atissemita e ideais nazistas difundidos nas escolas alemãs. Ainda no intento de acompanhar as formulações da autora, caso seja pensado no panorama de qualquer país cujo governo é totalitarista, um cidadão pensante deve também expressar certa inquietude, uma vez que a liderança propague sentimentos de cunho fascista,



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

racista, machista, misógino e/ou homofóbico. Em virtude desses fatos, é plausível que se tenha o receio de que o Estado difunda tais orientações injuriosas nas escolas e influenciem os mais novos. Por outro lado, no caso do Brasil, por exemplo, a autonomia da gestão nas instituições de ensino é garantida pelas Leis de Diretrizes e Base²⁵.

Segundo Paulo Freire, em *Pedagogia da autonomia* (1996), “ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica” (FREIRE, 2011, p.122), logo, ele orienta que o professor progressista, problematizador não se conforme com os modelos opressores, critique e conteste através do posicionamento e comprometimento, auxiliando que outros indivíduos estejam abertos a analisar a realidade e se vejam participativos na vida social e política. Além disso, Freire acredita que, por ser a educação uma especificidade humana, é natural que os indivíduos sejam movidos pela “força criadora do aprender” (FREIRE, 2011, p.27), despertem a curiosidade e, conseqüentemente, a ousadia em busca da liberdade e autonomia do conhecimento. Dessa forma, as propostas freirianas evidenciam a importância da construção de Planos Políticos Pedagógicos e objetivam a Escola cidadã e a Educação libertadora, que se estabelecem quando os profissionais de educação reconhecem a necessidade da devida contribuição para as particularidades pedagógicas, o respeito pelo saber dos alunos e as demandas da comunidade escolar na qual eles estão inseridos, ou seja, quando ocorre “a apreensão da realidade” (FREIRE, 2011, p.67). Nesse sentido, o primeiro passo é a análise das necessidades do coletivo, então a abertura para o diálogo de como a escola pode contribuir, contando com o trabalho conjunto entre docentes, discentes e familiares. Não se pode perder de vista que as propostas são sempre pautadas nas ideias de direitos, deveres e também de autonomia. Assim, o papel da escola supera a função de uma instituição preocupada, exclusivamente, com a formação conteudista dos alunos, mas busca o desenvolvimento de seres pensantes e atuantes na sociedade. Com efeito, o princípio da liberdade, garantido por um Estado democrático, permite que a escola possa atuar de maneira a

²⁵ LDB 9394/96: Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/L. Acesso em: 14 out. 2021.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

atender suas particularidades pedagógicas e da sua comunidade, fornecendo educação justa, adequada e contextualizada com a consciência de cidadania.

Hannah Arendt também pondera que a ruptura da tradição filosófica e a religião culminou na quebra do elo que fornecia certo tipo de estabilidade para os assuntos humanos e dava algumas respostas sobre o mundo e a vida. Essa cisão acabou, de alguma forma, fazendo com que se perdesse o fio condutor que se ligava ao passado. Com a perda da tradição se perdeu também a autoridade, embora ela seja um elemento fundamental dentro da educação, de modo que tanto a escola quanto a família devam exercer o papel de autoridade. Esse fator não está, necessariamente, vinculado a uma relação de poder, mas ao legado do passado que, em termos de autoridade, implica em uma hierarquia natural, pois alguém que detém mais experiência seria capaz de passar para outro, naturalmente. Contudo, Hans-Georg Gadamer, em *Verdade e Método I* (1960), possibilita rever o conceito de tradição, ao contrário do sentido negativo e obsoleto, apontando para a complementação entre razão e tradição, já que esta permite fazer uma autêntica leitura do passado, presente e futuro, evidenciando o valor das vicissitudes que são intrínsecas à condição humana, compelindo os indivíduos a se reconhecerem como seres históricos e participativos na realidade do mundo²⁶. Não, obstante, Hannah Arendt identifica ambiguidade estabelecida na modernidade e propõe uma atitude radical:

²⁶ Parece-me, no entanto, que entre a tradição e a razão não existe nenhuma oposição que seja assim tão incondicional. Por mais problemática que seja a restauração consciente de tradições ou a criação consciente de tradições novas, a fé romântica nas "tradições que vingaram", ante as quais deveria silenciar toda a razão, é igualmente preconceituosa e, no fundo, de cunho esclarecedor. Na realidade, a tradição sempre é um momento da liberdade e da própria história. Também a tradição mais autêntica e venerável não se realiza naturalmente, em virtude da capacidade de permanência daquilo que, singularmente está aí, mas necessita ser afirmada, assumida e cultivada. A tradição é essencialmente conservação e como tal sempre está atuante nas mudanças históricas. No entanto, a conservação é um ato da razão, ainda que caracterizado pela *Ética a Nicômaco*, fato de não atrair a atenção sobre si. Essa é a razão por que as inovações, os planejamentos intentem mostrar-se como única ação e resultado da razão. Isso, no entanto, apenas parece ser assim. Inclusive quando a vida sofre suas transformações mais tumultuadas, como em tempos revolucionários, em meio a suposta mudança de todas as coisas conserva-se muito mais do que era antigo do que se poderia crer, integrando-se com o novo numa nova forma de validade. Em todo caso, a conservação representa uma conduta tão livre como a destruição e a inovação. Tanto a crítica à tradição, como a sua reabilitação romântica, ficam muito aquém de seu verdadeiro ser histórico. (GADAMER, 1999, p. 422-423).



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

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 num mundo que não é estruturado nem pela autoridade nem tampouco mantido coeso pela tradição. Isso significa, entretanto, que não apenas professores e educadores, porém todos nós, na medida em que vivemos em um mundo junto às nossas crianças e jovens, devemos ter em relação a eles uma atitude radicalmente diversa da que guardamos um para com o outro. Cumpre divorciarmos decisivamente o âmbito da educação dos demais, e acima de tudo 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. (ARENDDT, 1972, p.245-246)

Em outras palavras, segundo Hannah Arendt, a educação infantil consiste no fornecimento de conteúdo, material e ferramentas para que, somente mais tarde, aquele ser seja, no mínimo, capaz de compreender que está inserido num mundo de complexidades. Então, a criança simplesmente receberia, passivamente, o resultado daquilo que é discutido entre os adultos. No entanto, esse tipo de formulação encontra definição no que Freire chama de “educação bancária”, em *Pedagogia do Oprimido* (1968), cujas duas questões básicas são sobre a convenção de que (1) o aluno é um receptor e (2) o professor é aquele que transfere conhecimento. O educador critica tal modelo, já que esse desrespeita e limita a capacidade intelectual e criatividade tanto do discente quanto do docente. Esse paradigma pode ser muito conveniente para as classes dominantes porque, assim, elas fazem com que os indivíduos que estão na base, que são as engrenagens da máquina sócio-política, continuem simplesmente reproduzindo o padrão vigente, trabalhando ao interesse dos opressores. À vista disso, a crítica freiriana é deveras pertinente porque acompanha a realidade das crianças em tempos mais atuais, que estão muito mais expostas às informações e, portanto, aptas para serem introduzidas aos assuntos um tanto mais complexos e ao diálogo com os adultos, sejam eles os educadores ou os familiares. Ainda nesse sentido, aquela visão normativa não compreende que o papel do professor deve ir além de escrever nas páginas em branco de outros seres, mas, acima de tudo, capacitá-los a escrever em suas próprias páginas,



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

redigir suas próprias histórias, estimular a autonomia e a liberdade de pensamento que a condição humana permite e são de direito do cidadão.

Diante das particularidades da crise na educação que, devido à implicação política, se agravou nos Estados Unidos e do dilema oriundo do rompimento da tradição e autoridade, numa sociedade sem referências, Hannah Arendt ressaltava três pressupostos básicos que se evidenciaram com a crise e também critica a aplicação e desenvolvimento da educação moderna. O primeiro, ela identifica como a suposta cisão entre o mundo das crianças e dos adultos, o que implica na emancipação e autonomia delas, gerando o problema da falsa sensação de isenção de qualquer participação e responsabilidade na realidade do mundo em que elas são recém-chegadas. Além disso, se estabelece uma hierarquia nociva entre crianças e adultos, que servem somente como auxiliares dessa espécie de governo paralelo, com suas regras e autoridade próprias. Assim, isolam-se as crianças e colocam-nas numa tirania dentro do próprio espaço criado por elas, ou seja, elas ficam sob o domínio da tirania das próprias crianças, na ausência da autoridade dos adultos. O segundo é que “sob a influência da Psicologia moderna e dos princípios do Pragmatismo, a Pedagogia transformou-se em uma ciência do ensino em geral a ponto de se emancipar inteiramente da matéria efetiva a ser ensinada” (ARENDR, 1972, p.231). O resultado é que o professor não precisaria mais ter o compromisso da formação em uma área específica, mas só na técnica de transmitir alguma informação superficial sobre qualquer assunto, como se fosse realmente possível para um indivíduo dominar com precisão uma variedade significativa de conhecimento, o que acarretaria numa super exigência do docente. Na falta de aprofundamento, ocorre uma defasagem no ensino, a descredibilidade do profissional e, conseqüentemente, a perda da autoridade.

Nesse tocante bem específico aos profissionais da educação, espera-se que esses estejam preparados tanto por um sólido saber teórico em suas respectivas áreas quanto para a participação (engajamento), pois, afinal, eles estão em contato direto com a formação de cidadãos, então precisam ser professores-cidadãos. No entanto, a grande questão é a seguinte: Que tipo de cidadão se pretende formar para a posteridade, aquele



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

que "sabe" ou que "participa" da cidadania? Quanto a isso, em "*Modelos de cidadania e discursos sobre a educação*" (2001), Lílían do Valle afirma:

Na atualidade, a redescoberta da função política da escola se deve à superação de todas as teorias que, sobretudo a partir da década de 1970, a viam como mera reprodutora de valores dominantes – crítica que, enfatizando na escola sua inegável função ideológica, acabou, paradoxalmente, por reduzi-la a seus aspectos puramente técnicos. Assim, voltamos a nos interrogar sobre os meios e condições pelos quais a cidadania se constrói em nossa sociedade, buscando descobrir a contribuição específica que, nesse processo, cabe à educação – cabe a nós, educadores. Preocupamo-nos em fazer a escola participar da construção coletiva de sentidos da cidadania, porque voltamos a acreditar que pode ser uma das principais agências chamadas a encarnar e dar visibilidade às exigências democráticas de participação social. Eis por que se torna fundamental refletir séria e incessantemente não só sobre o que é hoje o cidadão brasileiro, mas também – e, talvez, sobretudo – sobre o que acreditamos que deva ser, fazendo deste projeto as bases de nosso trabalho. (VALLE, 2001, p.3).

Portanto, é de suma importância que o professor exerça seu senso crítico e autonomia, a fim de romper a hierarquia e cisão entre o saber e a participação ou a teoria e a prática da cidadania. Vale ressaltar que esse movimento não consiste em excluir os fatores, mas de superar a ideia de que eles são díspares. No final das contas, o ganho desse exercício vai para a sociedade que passa a ser constituída de profissionais e cidadãos engajados. Evidentemente, quando órgãos superiores estipulam leis de incentivo à educação, tudo se torna mais conveniente, porém, quando não se pode depender da esperá-las, a iniciativa se desenvolve na base, com o professor-cidadão e a consciência de estar participando da formação de uma nova geração.

Por fim, o terceiro é uma visão utilitarista da educação, sendo o mais problemático, ainda baseado no Pragmatismo, com a pretensão de dinamizar o conhecimento outrora “petrificado” (ARENDT, 1972, p.232), substituindo o saber pelo fazer e o trabalho sério pela atividade lúdica. Isso resultaria na perpetuação da criança no espaço infantil, de certa maneira, privando-a do amadurecimento cognitivo e dos necessários primeiros passos no terreno do mundo tal como ele é. Nesse sentido, seria preciso trazer as crianças ao mundo, a fim de explicar como ele funciona. Em suma, esses três pressupostos supracitados, de alguma forma, tornaram a educação utilitária e a



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

serviço de uma cultura de massa, mas como a principal preocupação da Hannah Arendt é a questão da preservação do mundo, ela presume uma educação que se resume em ensino e aprendizagem. Então, a conclusão arendtiana é que educar não é introduzir a criança na abrangência da “arte” de viver, mas uma relação estrita de conhecimento e desenvolvimento de conteúdo.

Entretanto, novamente, é questionável se esse recorte tão delimitante do que se deve ensinar/aprender, ao invés de preservar, não estaria privando as crianças da abrangência da realidade. Há de se considerar que, sem as vivências e conhecimento das experiências humanas que se desenrolaram no curso da história, a grande tendência é, além da omissão, reproduzir os erros do passado, haja vista que o progresso e a liberdade, embora ambicionados, não são irrevogáveis, a exemplo da perspectiva hegeliana sobre a Filosofia da história, que auxilia nesta presente discussão²⁷. Além disso, no século XXI, as crianças já têm tanto acesso às informações, com muito mais facilidade, que, inevitavelmente, acabam se deparando com a variedade de assuntos que envolvem as complexidades da fase adulta. Por conseguinte, na medida do possível, por mais discrepantes que possam parecer, alguns temas que envolvem a dinâmica sócio-política deveriam ser apresentados, debatidos e questionados junto aos mais novos, exatamente para que as práticas mais hostis sejam abdicadas, levando-se em consideração que a assimilação adequada da educação tem o poder de evitar a banalidade do mal.

Além de ser responsabilidade da escola, a família também tem participação na educação, na medida em que deve pensar na tripartição: casa < escola < mundo. Porém

²⁷ Por fim, diz-se por vezes de Hegel afirmar que o progresso histórico, mesmo em seus detalhes, é inevitável, e que todos os seus particulares são pré-ordenados. Ele certamente acreditava que a ideia de liberdade, tendo uma vez permeado a consciência humana de alguns, continuaria a se desenvolver e, em última análise, inspiraria a mudança social. Os movimentos pelos direitos civis do nosso tempo fornecem exemplos possíveis: o compromisso professo dos Estados Unidos com a liberdade de todos os humanos requereu gerações desenvolvendo-o antes que se estendesse para além dos homens brancos. Contudo, o ritmo no qual esse desenvolvimento ocorre e o grau de derramamento de sangue que envolve, não são pré-ordenados. Nós, como indivíduos, somos responsáveis pela maneira como a liberdade avança em nosso tempo, e aqui, mais uma vez, a convenção de Hegel de que os indivíduos são moralmente responsáveis por suas ações, não importando seus efeitos históricos, tem relevância. O progresso histórico não é seguro, linear, previsível ou irrevogável. Nossa responsabilidade para atuar na mudança positiva com o máximo de respeito possível pela vida humana é real, e deveria pesar grandemente sobre os nossos ombros. (MOLAND, 2021, p. 180-181).



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

essa não deixa de ser uma posição conflituosa porque, ao mesmo tempo que ela tem que proteger a criança do domínio público que lhe é hostil, ela também tem que se preocupar com o engajamento e a continuidade do mundo. Dessa forma, Hannah Arendt também atribui tal impasse a uma crise da modernidade, em que se confundiu o público e o privado no advento do social, colocando os interesses privados no domínio público. A casa não é a escola, aquilo que é do âmbito privado não pode ser confundido com o do coletivo e vice-versa. Então ela destaca a escola como o intermediário entre a casa e o mundo. A escola, de alguma forma, tem que ajudar as crianças a adquirirem uma certa independência do lar que as protege, mas também sem as expor à hostilidade do domínio público. Inicialmente, aquele *amor mundi* e a responsabilidade são exercitados dentro da escola, onde a autoridade que, inevitavelmente, se associa ao legado da tradição, está representada na figura do professor. Por sua vez, além de ter conhecimento de sua própria disciplina, ele precisa ser capaz de instruir os mais novos acerca do mundo, então a autoridade do professor é exercida na maneira como ele próprio conhece e responde ao mundo comum.

Em resumo, Hannah Arendt está preocupada com a questão da natalidade, da chegada de novos seres que precisam obter o conhecimento suficiente para a preservação do mundo. Esse deveria ser o objetivo dos adultos reflexivos e conscientes, distribuídos entre a família e a escola. No entanto, o ensaio deixa bastante evidente que a autora elabora sua reflexão sobre a educação infantil e declara:

Quem quer que queira educar adultos na realidade pretende agir como guardião e impedi-los de atividade política. Como não se pode educar adultos, a palavra “educação” soa mal em política; o que há é um simulacro de educação, enquanto o objetivo real é a coerção sem o uso da força. Quem desejar seriamente criar uma nova ordem política mediante a educação, isto é, nem através da força e coação, nem através da persuasão, se verá obrigado à pavorosa conclusão platônica: o banimento de todas as pessoas mais velhas do Estado a ser fundado. (ARENDR, 1972, p.225).

Nesse sentido, além das respostas que a própria autora já apresentou, é possível retomar a indagação sobre os efeitos que uma má formação educacional pode desencadear e qual seria uma resposta plausível e a contribuição que o pensamento



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

filosófico tradicional, mais especificamente o clássico, socrático, teria para garantir a preservação da sociedade e do mundo.

O PENSAMENTO CRÍTICO DE SÓCRATES PARA A EDUCAÇÃO

No artigo *O Sócrates de Hannah Arendt* (2009), o professor Renato Neto, inspirado pela pergunta “A atenção reflexiva do pensamento ao mundo poderia evitar o mal?” (NETO, 2009, p.2), busca avaliar a herança deixada pelo “filósofo” ateniense para a construção do pensamento da “filósofa” alemã²⁸. Em *Eichmann em Jerusalém* (1963)²⁹, Hannah Arendt observou que aquele ex-membro do exército nazista, apesar de todas as atrocidades, se apresentava diante do tribunal como um indivíduo comum, que só cumpria ordens, sem pensar. Partindo dessa breve informação, pode-se presumir que grande parte daqueles que estavam nas bases e trincheiras da Segunda Guerra e do Nazismo, por exemplo, eram sujeitos de semelhante natureza, negligentes com a reflexão e pensamento crítico, movidos pelos preconceitos e o mal julgamento quanto a sua própria posição individual e insensíveis quanto ao bem-estar comum. Então, a falta do pensamento crítico seria uma parcela causadora das guerras e levaria à banalidade do

²⁸ Ambos os substantivos estão grifados para marcar a coincidência de que nem Sócrates nem Hannah Arendt tinham a ambição de serem celebrados entre os grandes nomes da Filosofia. Ela afirma: “Eu não pertencço ao círculo dos filósofos. Meu ofício – para dizê-lo de forma genérica – é a teoria política [...] Há muito abandonei definitivamente a filosofia. Como vocês sabem, eu estudei filosofia, mas isso não significa que eu tenha permanecido filósofa [...] A maioria dos filósofos cultiva uma espécie de hostilidade em relação a toda política, sendo Kant uma das raras exceções [...] Eu não quero de forma alguma participar dessa hostilidade”. (ARENDRT, 1987, p. 221-222 *apud* VALLE, 2011, p.679). Inclusive, a título de curiosidade, há uma famosa entrevista, *Zur Person* (1964), em que ela responde abertamente para Günter Gaus (0:58): “I don’t belong to the circle of philosophers. My profession, if one can speak of it at all, is political theory”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dsoImQfVsO4>. Acesso em: 14 out. 2021.

²⁹ O julgamento de Eichmann teria nos dado a lição de que a incapacidade de pensar e julgar o que lhe acontece, a falência do senso comum e o caráter de obediência irrefletida podem formar um homem capaz de levar o mal a extremos inconcebíveis e ilimitados. O mal se torna banal quando realizado por homens que sequer decidiram realizá-los e apenas obedecem a regras prévias. Clichês, frases feitas, adesão a códigos de expressão, padrões de comportamento social e condutas convencionais têm a função de nos proteger da “atenção do pensamento” ou do exercício crítico da reflexão sobre o significado daquilo que fazemos e nos ocorre no mundo. Inclusive, o homem não pode se manter ininterruptamente engajado nessa atenção reflexiva do pensamento. Mas o que instigou Hannah Arendt foi o fato de que Eichmann parecia jamais ter experimentado a “atenção do pensamento”, isto é, aquele réu era a encarnação simbólica da profunda “ausência de pensamento”. Essa constatação impôs à Arendt a seguinte indagação: a irreflexão poderia ter como consequência o “fazer o mal”? A atenção reflexiva do pensamento ao mundo poderia evitar o mal? (NETO, 2009, p. 1-2).



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

mal. Aquele funcionário seria só mais um cidadão comum, “cidadão de bem”, que, para manter uma parte da vida ativa, faria da sua ação (*action*) o simples gesto de torturar e matar, cumprindo ordens e garantindo o salário para o sustento de seu *labor*, suas ações para manter a vida orgânica.

Sabe-se que um dos grandes resultados da guerra foi a crise na educação, e em vários setores. O pós-guerra trouxe prejuízo para o campo da economia, religião e das instituições de ensino, num desequilíbrio generalizado, haja vista que uma crise acontece quando o juízo fracassa. Do colapso na educação, tenta-se ainda consertar as consequências do mundo em que as instituições, a tradição e as autoridades foram corrompidas pelo abuso do poder. Nesse sentido é que Hannah Arendt expressa sua maior preocupação quanto ao desenvolvimento da educação infantil, em caso especial, porque esses novos seres que chegam devem ser os futuros responsáveis por refrear o mal e preservar o mundo. Afinal, como identifica Aristóteles:

O imitar é congênito no homem (e nisso difere dos outros vivos, pois, de todos, é ele o mais imitador e, por imitação, aprende as primeiras noções), e os homens se comprazem no imitado. Sinal disto é o que acontece na experiência: nós contemplamos com prazer as imagens mais exactas daquelas mesmas coisas que olhamos com repugnância, por exemplo, [as representações de] animais ferozes e [de] cadáveres. Causa é que o aprender não só muito apraz aos filósofos, mas também, igualmente, aos demais homens, se bem que menos participem dele. (ARISTÓTELES, *Poética*, 1448b5-9)³⁰.

Visto que os seres humanos têm por natureza a propensão em imitar, a reprodução ou imitação de padrões educacionais adequados fariam com que as gerações futuras tivessem parâmetros para perpetuar a boa manutenção do mundo. Contudo, os adultos devem ser dotados de pensamento crítico para serem capazes de reproduzir e perpetuar somente aquilo que é favorável para a vida em sociedade, comunidade, a vida política. É exatamente para a vida adulta, não para a infantil, que Hannah Arendt conta com a contribuição da filosofia socrática. Em suma, após aparecer no mundo, a partir da gestação biológica (efetiva), então, aquele ser em formação (a criança) passaria pela

³⁰ Tradução de Eudoro de Sousa, 1994, p. 106-107.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

segunda gestação (ideal), que demora um tempo maior, e, no momento oportuno, contaria com o auxílio de uma outra “parteira” (um adulto, filosófico, educador), para auxiliar na chegada da ideia que será submetida a um exame filosófico, como será explicado mais adiante.

Antes de mais nada, deve-se lembrar que Sócrates também viveu momentos de crise na sociedade de sua época e não é à toa que Hannah Arendt o escolhe como paradigma de filósofo, como ela explica em *A Vida do Espírito*³¹. O “Sócrates histórico” torna mais pertinente a sua associação com a Hannah Arendt, pois, de certo modo, trata-se do Sócrates que a autora criou para si, justamente para encontrar algo como um modelo de relação entre pensamento e ação, filosofia e política. Isso até pode ser um pouco mais interessante do que a ideia de que Sócrates, em si e histórico, é o que está (ou não) em jogo. Pode-se dizer que um dos agravantes da crise na época de Sócrates, em especial após a guerra do Peloponeso, em que Atenas saiu derrotada por Esparta, foi o grande apogeu dos sofistas, aqueles que eram famosos por cobrarem por seus ensinamentos, mas que nem mesmo eles eram capazes de sustentar conclusões muito plausíveis sobre aquilo que ensinavam. Esses supostos sábios eram, constantemente, indagados por Sócrates, que não se julgava sábio (*sophós*), tampouco capaz de cobrar pelos seus discursos, muito pelo contrário, ele mesmo nem se achava digno de ensinar qualquer coisa, nem se julgava detentor de conhecimento, somente um obediente do desígnio posto por Apolo³², como explicado no diálogo *Teeteto*³³. Aliás, Sócrates foi o

³¹ Espero que o leitor não pense que escolhi Sócrates por acaso. Mas é necessário prevenir: há muitas controvérsias em torno do Sócrates histórico, e, embora este seja um dos temas mais fascinantes do debate erudito, vou ignorá-lo para apenas mencionar de passagem o que é provavelmente o principal motivo da discórdia — a saber, minha crença de que existe uma linha divisória nítida entre o que é autenticamente socrático e a filosofia ensinada por Platão. (ARENDR, 2020, p.190).

³² Deus do Sol, das Artes e do intrigante oráculo de Delfos que é bastante significativo no pensamento socrático.

³³ A minha arte obstétrica tem atribuições iguais às das parteiras, com a diferença de eu não partejar mulheres, porém homens, e de acompanhar as almas, não os corpos, em seu trabalho de parto. Porém a grande superioridade da minha arte consiste na faculdade de conhecer de pronto se o que a alma dos jovens está na iminência de conceber é alguma quimera e falsidade ou fruto legítimo e verdadeiro. Neste particular, sou igualzinho às parteiras: estéril em matéria de sabedoria, tendo grande fundo de verdade a censura que muitos me assacam, de só interrogar os outros, sem nunca apresentar opinião pessoal sobre nenhum assunto, por carecer, justamente, de sabedoria. E a razão é a seguinte: a divindade me incita a partejar os outros, porém me impede de conceber. Por isso mesmo, não sou sábio, não havendo um só



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

primeiro a introduzir o exame de si e a subjetividade, em detrimento das demandas do Estado. Enquanto os sofistas ensinavam a ter, impor e reafirmar as certezas, numa espécie de objetividade desenfreada e combativa, Sócrates, pelo contrário, exemplificou o questionar, analisar e reavaliar as certezas, compartilhando as dúvidas. Dessa forma, equalizando o cultivo da subjetividade, mas em companhia de outros, constituindo um tipo de objetividade construtiva, que só se desenvolve na amizade (*philía*).

A partir daí, Sócrates se reconhece como apenas uma parteira de ideias, ele dá à luz os pensamentos alheios, mas ele mesmo é estéril, incapaz de manifestar qualquer formulação própria, original. Ainda assim, nada desmerece a importância do seu ofício, uma vez que a dinâmica da educação se estabelece exatamente pela constante observação, pela pesquisa. Afinal, como diz Freire, “Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática” (FREIRE, 2011, p. 39). Sabe-se que, na perspectiva da gestante, a experiência da gestação ao parto envolve paciência, coragem, força e dor. Analogamente, no que tange à dialética socrática, o interlocutor deve ser paciente e estar aberto ao questionamento de Sócrates (em certos momentos, acompanhado de um tom satírico)³⁴, corajoso e forte, tanto para externalizar as ideias quanto para lidar com a dor de tê-las reduzidas a nada, quando Sócrates renega todas as opiniões falsas, então chegando à *aporia*, a negatividade absoluta. Eis o grande dilema da fase adulta, a percepção de que as certezas infantis sobre a vida e o mundo estavam equivocadas, mas deve-se ter coragem e força para saber se recolher nas questões subjetivas, administrá-las, então rumar uma trajetória investigativa, individual e também coletiva, pois,

[...] talvez o maior bem do homem consista em passar os dias a conversar a respeito da virtude e de outros temas sobre os quais já me ouvistes discorrer, examinando outras pessoas e a mim mesmo, e que a vida sem esse exame não vale a pena ser vivida, é o que menos ainda ireis acreditar”. (Platão, *Defesa de Sócrates*, 37e5 - 38a6).

pensamento que eu possa apresentar como tendo sido invenção de minha alma e por ela dado à luz. (Platão, *Teeteto*, 150b6-d2) Tradução de Carlos Alberto Nunes, 2001, 47.

³⁴ Citando alguns exemplos, nos diálogos como *A República*, *Górgias* e *Banquete*, embora Sócrates trate seus interlocutores de modo amistoso e cortês, os personagens Trasímaco, Cálicles e Alcibíades reclamam de uma atitude irônica da parte do filósofo.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Hannah Arendt acreditava ser Sócrates o filósofo que conciliava tanto a vida do espírito (o pensamento) quanto a vida ativa (o labor, o trabalho e a ação), ou seja, a filosofia e a política, da qual também faz parte um plano pedagógico, assunto que se inicia no livro II, de *A República*³⁵. Para ela, educação completa deveria comportar a vida individual, subjetiva, interior e solitária, mas também a familiar, profissional e social.

Ademais, pode-se dizer que o espírito irônico de Sócrates, que inclusive convergia ares tanto sérios quanto cômicos, também lhe permitia peripécias inusitadas, então, embora os assuntos da esfera pública e privada sejam retratados como pontos aparentemente divergentes, é na ironia socrática que eles estariam convergindo para a gênese de um novo modelo de cidadão, aquele que disfarça o conhecimento, mas é sagaz em cuidar de si mesmo e muitos outros, simultaneamente. Portanto, como Sócrates não atribui a si nenhuma insígnia de mestre, nem tampouco deixou nenhum escrito ou doutrina, senão admiradores e narradores de sua trajetória. O método socrático não pretende responder, mas expor e compartilhar o espanto, as perplexidades. A sua principal ação era examinar as opiniões alheias e incentivar que os seus interlocutores também o fizessem por si próprios, movidos pelo dizer délfico: “Conhece-te a ti mesmo”. Então, o desafio aqui é justamente sustentar qualquer hipótese de uma educação socrática, mas considerar uma forte possibilidade de promover para as pessoas alguma luz de pensamento crítico, com a finalidade de conciliar uma sociedade mais atenta, tanto ao que concerne à vida do espírito quanto à vida biológica. Enfim, é possível concluir que a tradição filosófica, acompanhada do pensamento crítico, além de contribuir para lidar com a crise na educação, no sentido de conceder para as crianças e jovens a informação adequada no momento oportuno, também agregaria adultos aptos a objetar as mais ardilosas manifestações de intolerância e autoritarismo, atitudes que ameaçam a permanência do mundo.

³⁵ Na obra, Sócrates e Adimanto discutem mais precisamente sobre a educação do guerreiro, aquele que, além de proteger e governar a *pólis*, também deverá ser treinado para ser o rei-filósofo: “Qual será a educação? Ou será difícil descobrir uma melhor que a que foi descoberta há muito tempo? Uma educação, a dos corpos, é a ginástica; a outra, a da alma, é a música”. (Platão, *A República*, 376e3).



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em conclusão, é possível refletir sobre o quanto a educação expõe os profissionais aos desafios de se pensar os melhores métodos para a adequação dos mais novos, sobretudo, em meio à crise. Na busca por uma solução, nada mais justo que encará-los, de partear ideias e chegar ao negativo, resultado de que não há respostas prontas ou fórmulas milagrosas, senão que educação é um processo de pesquisa, de constante reinvenção e de amor. A exemplo de Sócrates que afirmava, ironicamente, nada saber, constata-se que a resolução não está dada, então o serviço do pensamento não pára. Algo a ser considerado é que a reprodução dos modelos mais convencionais e conservadores já não cabem para esse tempo atual. Por outro lado, questiona-se o raciocínio de Arendt, que educar é transmitir conteúdo e fazer com que os alunos simplesmente preencham a bagagem cultural e de conhecimento, isolados do que é público e político, mas guiados por informações que, gradativamente, farão com que eles estejam prontos para a vida adulta, que exige criticidade e engajamento.

Então, segundo a filósofa, não é possível adotar o método socrático com crianças. Por enquanto, na fase da infância, elas não devem ser vistas somente como um ser inocente, inofensivo e apático, mas um ser com a racionalidade em formação e que, daqui há alguns anos, estarão prontas para dialogar com o mundo. Então, somente quando forem adultos bem educados e conscientes, elas estarão prontas para que suas ideias sejam partejadas, mas que elas também sejam capazes de indagar, cuidar de outros e que essas ideias sejam capazes de garantir a preservação do mundo.

Referências

ARENDRT, Hannah. **A vida do espírito: o pensar, o querer, o julgar**; 9ª ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

ARENDRT, Hannah. **Entre o Passado e o Futuro**. 2ª ed., São Paulo: Editora Perspectiva S.A., 1972.

ARENDRT, Hannah. **Lições sobre a Filosofia Política de Kant**. 2ª ed., Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

ARISTÓTELES. **Poética**. Tradução, introdução, comentário e apêndices de Eudoro de Sousa. Lisboa: Imprensa Nacional–Casa da moeda, 1994

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1968-2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996-2011.

GADAMER, Hans-Georg; MEURER, Flávio Paulo. **Verdade e método I: esboço de uma hermenêutica filosófica**. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

MOLAND, Lydia L. Filosofia da História. In: BAUR, Michael. **GWF Hegel: Conceitos fundamentais**. Editora Vozes, p. 167-181, 2021.

NETO, Rodrigo Ribeiro Alves. O Sócrates de Hannah Arendt. **Humanidades /Anais**. UFRN, 2009.

PLATÃO. **A República**. Tradução de Anna Lia Amaral de Almeida Prado. São Paulo. Martins Fontes, 2014.

PLATÃO. **Defesa de Sócrates**. Coleção Os Pensadores; tradução de Jaime Bruna. São Paulo, Abril Cultural, 1985.

PLATÃO. **Teeteto**. Tradução de Adriana Manuela Nogueira e Marcelo Boeri, Lisboa: Gulbenkian, 2005a.

VALLE, Lílian do. Modelos de cidadania e discursos sobre a educação. **Revista Teias**, v. 2, n. 3, p. 1-12, 2001.

VALLE, Lílian do. A excepcionalidade de Hannah Arendt e o pensamento como experiência ordinária. **Perspectiva**, v. 29, n. 2, p. 673-697, 2011.

Recebido em: 29/09/2021

Aprovado em: 21/10/2021

Publicado em:29/12/2021