

A concepção educacional de Hannah Arendt: interloquções com John Dewey*

Hannah Arendt's educational conception: interlocutions with John Dewey

La concepción educativa de Hannah Arendt: intelocuciones con John Dewey

Neiva Caetano dos Santos^I

Marcus Vinicius da Cunha^{II}

RESUMO


Este artigo visa apresentar a concepção educacional de Hannah Arendt por intermédio da análise do ensaio de sua autoria intitulado “A crise na educação”, originário de uma conferência e publicado em livro em 1961. A escolha se justifica por ser esse o único texto da autora inteiramente dedicado a problemáticas educacionais mais amplas. O objetivo do artigo, no entanto, é de difícil realização porque Arendt, que não é uma pensadora da educação, deixa várias lacunas conceituais, como é comum acontecer em textos decorrentes de conferências. Esse obstáculo poderia determinar o abandono da investigação, o que implicaria manter o potencial crítico da autora à margem do campo educacional. Em vez disso, adota-se um método de análise inferencial que permite identificar as teses arendtianas sobre a educação. Por intermédio dessas teses, elaboram-se possíveis interloquções de Arendt com John Dewey, focalizando os aspectos pedagógicos e políticos de ambos.


Palavras-chave: Hannah Arendt. John Dewey. Teorias Pedagógicas. Educação Contemporânea.

ABSTRACT

This article aims to present Hannah Arendt's educational conception through the analysis of her essay entitled “The crisis in education”, originating from a conference and published in a book in 1961. The choice is justified because this is the author's only text entirely dedicated to broader educational issues. The objective of the article, however, is difficult to achieve because Arendt, who is not an education scholar, leaves several conceptual gaps, as is common in texts arising from conferences. This obstacle could determine the abandonment of the investigation, which would imply keeping the author's critical potential at the margins of the educational field. Instead, a method of inferential analysis is adopted that allows identifying Arendt's theses on education. Through these

*A pesquisa que deu origem a este artigo contou com subsídios do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). O texto contém trechos adaptados de tese defendida por Neiva Caetano dos Santos no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia, em 2023.

^IPrefeitura Municipal de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto, SP, Brasil. E-mail: neivacaetano@hotmail.com  <https://orcid.org/0000-0002-5266-2773>

^{II}Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP, Brasil. E-mail: marcusvc@ffclrp.usp.br  <http://orcid.org/0000-0001-8414-7306>

theses, possible interlocutions between Arendt and John Dewey are elaborated, focusing on the pedagogical and political aspects of both.

Keywords: Hannah Arendt. John Dewey. Pedagogical Theories. Contemporary Education.

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo presentar la concepción educativa de Hannah Arendt a través del análisis de su ensayo titulado “La crisis de la educación”, originado en una conferencia y publicado en un libro en 1961. La elección se justifica porque es el único texto de la autora enteramente dedicado a cuestiones educativas. El objetivo del artículo, sin embargo, es difícil de alcanzar porque Arendt, que no es un pensador de la educación, deja varios vacíos conceptuales, como es habitual en los textos surgidos de conferencias. Este obstáculo podría determinar el abandono de la investigación, lo que implicaría mantener el potencial crítico del autor al margen del campo educativo. En cambio, se adopta un método de análisis inferencial que permite identificar las tesis de Arendt sobre la educación. A través de estas tesis se elaboran posibles interlocuciones entre Arendt y John Dewey, centrándose en los aspectos pedagógicos y políticos de ambos.

Palabras clave: Hannah Arendt. John Dewey. Teorías Pedagógicas. Educación Contemporánea.

UM ENSAIO PROBLEMÁTICO

O ensaio “A crise na educação”, de Hannah Arendt (2018a), é frequentemente mencionado na literatura educacional e em cursos de formação de professores por sua poderosa crítica às tendências propagadas na primeira metade do século XX pelo movimento renovador conhecido como *educação progressiva*, oriundo dos Estados Unidos da América. A autora discorre sobre esse tema com o propósito de mostrar que, tanto no âmbito das famílias quanto das escolas, firmou-se a crença de que há um mundo infantil a ser valorizado em si mesmo, mantendo-se as crianças apartadas da autoridade, dos saberes e dos valores adultos, como se da espontaneidade natural da infância resultassem princípios educativos confiáveis.

A crítica de Arendt a essa crença é sobejamente conhecida e não será abordada no presente artigo, cujo objetivo consiste em extrair do referido ensaio a concepção educacional da autora.¹ Por *concepção educacional*, entenda-se um conjunto de formulações normativas que contenham propostas concernentes à organização do currículo e ao estabelecimento de diretrizes metodológicas que assegurem o bom andamento do ensino. Além desse critério técnico, é preciso que tais propostas sejam amparadas por uma reflexão filosófica que exprima certa visão sobre o ser humano e suas relações com o mundo, bem como sobre as finalidades da educação e o modo como educadores e educandos devem interagir no espaço da escola e, de modo mais amplo, no universo social.²

O objetivo deste artigo é relevante porque visa contribuir para enriquecer as investigações sobre o pensamento de Arendt e alimentar o debate acerca de suas reflexões para além de sua área de formação e atuação, a filosofia, posicionando-a no campo da educação.³ “A crise na educação” serve a esse propósito por ser o único trabalho em que a autora examina de maneira ampla a problemática educacional. Seu outro texto sobre o assunto, “Reflexões sobre Little Rock” (Arendt,

1 Sobre a análise de Arendt acerca da educação progressiva, ver Santos e Cunha (2023).

2 É o que se encontra em autores clássicos da área tão distintos quanto Comênio (1985), Rousseau (1999) e Freire (1987), por exemplo.

3 Sobre a vida e a obra de Arendt (1906-1975), ver Adler (2007) e Young-Bruehl (2020).

2004), discorre especificamente sobre os problemas decorrentes da lei de dessegregação racial nas escolas dos Estados Unidos, medida tomada pela Suprema Corte daquele país em 1954 em decorrência da luta por direitos civis.

“A crise na educação” resultou de uma conferência pronunciada em 1958, intitulada “Die Krise in der Erziehung: Gedanken zur Progressive Education” — em tradução livre, “A crise na educação: pensamentos sobre a educação progressiva”. A transcrição foi publicada no periódico *Partisan Review* naquele mesmo ano e, em 1961, vertida para o inglês, passou a integrar o livro *Entre o passado e o futuro* (Arendt, 2018b).⁴ Essa informação é importante porque o formato de conferência impõe certas limitações, e o caso Arendt não é diferente: o ensaio é lacunar em vários aspectos, tornando difícil obter dele uma concepção educacional; a autora, que jamais se apresentou como pensadora da educação, não teve o intuito de defender propostas, mas de fazer um exame crítico das tendências pedagógicas que considerava dominantes à época.

Por isso, a primeira seção deste artigo será dedicada a identificar as passagens de “A crise na educação” que mais se aproximam de uma concepção educacional. Serão buscadas não as formulações negativas — *não deveria ser assim* —, mas as manifestações, ou teses, que podem ser interpretadas como positivas — *deveria ser assim*. Como será possível notar, esse empenho é problemático tanto por causa do formato original e dos objetivos do ensaio quanto pelo fato de Arendt não ser uma estudiosa da pedagogia. O reconhecimento da inexistência de uma concepção educacional plena no texto da autora põe a pesquisa diante de um dilema: abandonar a investigação, o que implicaria manter as reflexões arendtianas à margem do campo educacional, ou adotar uma estratégia metodológica que permita elaborar inferências sobre as lacunas do ensaio, em benefício da própria educação.

Optando por esta segunda via, as duas seções subsequentes serão destinadas a confrontar as formulações positivas de Arendt com certas teorias educacionais, de modo a alicerçar inferências sobre o que se pode qualificar como posicionamentos arendtianos acerca da educação. Nessa estratégia, o cuidado a tomar consiste em nunca subverter o sentido do que está registrado em “A crise na educação”; pelo contrário, sempre tomar por base o que sugere o texto. Esse método permitirá indicar certas aproximações entre Arendt e a filosofia educacional de John Dewey, o que, por sua vez, possibilitará utilizar as teses deweyanas para compor o rol de inferências sobre as ideias da autora. A quarta seção deste artigo será dedicada a essa tarefa, assumindo que a utilização desse procedimento pouco convencional é imprescindível para alcançar o objetivo proposto: promover a interação da autora com a área da educação. A título de conclusão, a seção final discutirá o tema, não menos relevante, das possíveis interlocuções entre Arendt e Dewey no setor da política.

CINCO TESES ARENDTIANAS SOBRE EDUCAÇÃO

A primeira tese de “A crise na educação” pode ser assim formulada: a educação deve ser pautada na autoridade e na tradição. Isso implica a necessidade de organizar formas de educar que valorizem o passado e se responsabilizem por instituir um processo educacional que transmita ao aprendiz o que é o mundo existente antes da chegada de novos membros — as crianças — e que é por eles desconhecido. Relacionada a essa tese aparece a ideia de que a infância é “uma etapa temporária, uma preparação para a condição adulta” (Arendt, 2018a, p. 233), cabendo à educação protegê-la, bem como proteger o mundo da imaturidade própria dessa etapa da vida.

A autoridade da educação é fundamentada no conhecimento do passado, atributo que só o adulto possui, razão pela qual a tarefa de educar ocupa lugar estratégico entre o velho e o novo. Para Arendt (2018a, p. 246), a educação deve se voltar “inevitavelmente para o passado”, sendo

⁴ Almeida (2011) informa que não houve diferenças significativas entre a conferência e o impresso.

parte constituinte de sua definição levar a criança a assimilar o legado das gerações anteriores, para que, chegando à idade adulta, consiga enfrentar os desafios apresentados pelo mundo, ou seja, ingressar na esfera política. Entre esses desafios, o mais elevado é o que Arendt (2020) define em *A condição humana*: combater a alienação ocasionada pela modernidade.

Dessa reflexão resulta a segunda tese arendtiana, na qual se estabelece a finalidade das práticas educativas: embora tenha um caráter conservador, a educação deve preparar os aprendizes para transformar o mundo. Criado pelas mãos humanas, o mundo tende a se desgastar e, não fosse pela chegada de novos membros, acabaria por sucumbir. Educar, portanto, tem uma função essencialmente transformadora. Arendt (2018a, p. 243) afirma que o conservadorismo se faz “em benefício daquilo que é novo e revolucionário em cada criança”; deve-se “preservar essa novidade e introduzi-la como algo novo em um mundo velho, que, por mais revolucionário que possa ser em suas ações, é sempre, do ponto de vista da geração seguinte, obsoleto e rente à destruição”. Assim, atuando como espectadores no âmbito pré-político, os educandos poderão exercer futuramente, quando ingressarem na esfera política, a ação e o discurso com propósitos revolucionários.

Em Arendt, a educação assume um perfil aparentemente paradoxal: deve ser conservadora, mas também transformadora. Conservadora porque reverencia o passado e o transmite aos aprendizes; transformadora porque utiliza os saberes já consolidados para municiar os recém-chegados com atitudes e conhecimentos voltados ao enfrentamento do futuro. Para Arendt (2018a, p. 247), é assim que se expressa amor pelo mundo: “A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens”. Para materializar esse amor, não se devem expulsar as crianças do mundo adulto, criando para elas um espaço de aparente autonomia, nem tampouco “arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum”.

Dessa reflexão deriva a terceira tese arendtiana: educar é assumir responsabilidade pelo mundo, embora o educar possa não estar satisfeito com a sua configuração. Essa responsabilidade é pautada no requisito de respeito à tradição e à autoridade, conforme estabelecido na primeira tese, e se traduz em condutas educacionais que envolvem zelar pelo bem-estar da criança e, mais ainda, propiciar o “livre desenvolvimento de qualidades e talentos pessoais”, criando um ambiente propício tanto para a proteção do recém-chegado quanto para permitir que ele alcance a “fruição em relação ao mundo como ele é” (Arendt, 2018a, p. 239). Pode-se concluir, então, que é por meio dessas práticas que se obtém a finalidade prescrita na segunda tese: a transformação do mundo resultará de uma educação que promova as qualidades e os talentos individuais.

Essas três primeiras teses dizem respeito às esferas pré-políticas em geral, o que inclui a família e a escola. A quarta tese menciona especificamente as instituições de ensino: cabe à escola fazer a criança transitar do domínio privado para o domínio público.⁵ Por não pertencer efetivamente a nenhum desses domínios e por representar “em certo sentido o mundo, embora não seja o mundo de fato”, como diz Arendt (2018a, p. 238), a escola deve criar um ambiente diferenciado em que seja possível realizar o que estabelece a terceira tese: desenvolver e preparar o indivíduo para transformar o mundo.

A quinta tese, ainda no âmbito escolar, descreve o papel do professor. A definição dos atributos desse profissional decorre das demais teses, relativas à educação e ao educador genericamente definidos, a saber: o professor deve atuar com autoridade, pautado na tradição, assumindo uma conduta conservadora perante o passado; deve proteger a criança e promover o seu desenvolvimento, visando à sua atuação futura como agente transformador do mundo; assumindo-

⁵ Sobre os conceitos arendtianos de *público* e *privado*, ver Arendt (2020).

se como responsável pelo mundo, deve fazer da escola um ambiente capaz de propiciar a plena realização dos atributos individuais dos estudantes.

A autoridade do professor diz respeito à sua responsabilidade pelo mundo, decorrente de seu conhecimento do passado e dos saberes que compõem a vida adulta, não de um mandato institucional. O mestre deve adotar uma conduta autoritária, não no sentido convencional da palavra — a que não se pode questionar em absoluto —, mas no sentido de ter compromisso com a continuidade do mundo e agir como um “representante de todos os habitantes adultos” desse mundo, podendo dizer às crianças: “isso é o nosso mundo” (Arendt, 2018a, p. 239).

O desafio imposto ao profissional docente assume grandes proporções, pois, segundo Arendt (2018a, p. 243), a sua atuação requer um “mínimo de conservação e de atitude conservadora sem o qual a educação simplesmente não é possível”. Seu ofício exige “um respeito extraordinário ao passado”, mas o mundo em que ele vive está em crise justamente por não respeitar esses princípios (Arendt, 2018a, p. 244). Arendt (2018a, p. 239) faz uma consideração taxativa: “qualquer pessoa que se recuse a assumir a responsabilidade coletiva pelo mundo não deveria ter crianças, e é preciso proibi-la de tomar parte em sua educação”. Eis, então, o maior desafio do professor: educar em um ambiente social que tende a rejeitar a educação nos moldes assumidos pela autora.

Extraídas do ensaio em análise, as cinco teses acima enunciadas traduzem o que mais se aproxima de uma concepção educacional. Tais formulações, no entanto, não preenchem todos os critérios estabelecidos acima neste artigo, sem os quais não há propriamente uma concepção educacional, mas apenas um conjunto de ideias que, mesmo estando formalmente bem organizadas, não orientam sobre o que fazer no âmbito específico da escola. Esses critérios, vale lembrar, dizem respeito a normativas curriculares e metodológicas, aspectos técnicos que devem ser amparados por uma visão filosófica acerca do homem e de suas relações com o mundo.

A teses arendtianas contemplam o componente filosófico desses critérios, pois afirmam que a relação dos educadores com os educandos deve ser pautada na autoridade e na tradição, qualificativos incorporados nos primeiros, que assumem a responsabilidade pelo mundo por conhecerem o passado. Esse conservadorismo, porém, requer uma disposição transformadora que contrarie o estabelecido, para que o mundo não continue em sua trajetória de alienação. Enquanto a escola é firmada no respeito ao passado, o mundo que receberá os atuais aprendizes exige atitudes revolucionárias, sendo finalidade da educação, portanto, prepará-los para assumir essa função, e a escola é a etapa intermediária imprescindível para alcançar essa meta.

Quanto aos componentes de natureza técnica, Arendt admite serem relevantes, mas assume estarem além do escopo do ensaio:

Não discutirei [...] a questão mais técnica, embora talvez a longo prazo ainda mais importante, de como é possível reformular os currículos de escolas secundárias e elementares de todos os países de modo a prepará-las para as exigências inteiramente novas do mundo de hoje. (Arendt, 2018a, p. 234)

Adiante, ao esboçar uma discussão sobre a diferença entre ensinar e educar, o que colocaria o ensaio no cerne da problemática escolar, Arendt (2018a, p. 247) afirma que “[t]udo isso são detalhes particulares, [...] que na verdade devem ser entregues aos especialistas e pedagogos”. A autora, vale lembrar, não é uma pesquisadora da área de educação.

PRIMEIRA HIPÓTESE: O CURRÍCULO TRADICIONAL

Para elevar as teses arendtianas ao patamar de uma autêntica concepção educacional, torna-se necessário investigar duas hipóteses relativas à visão da autora sobre o que é central nas

discussões de natureza técnica, o currículo, em torno do que se definem todas as práticas e condutas pedagógicas que caracterizam uma teoria pedagógica. Segundo Sacristán (2000, p. 14), a organização curricular revela os “comportamentos didáticos, políticos, administrativos e econômicos”, bem como os “pressupostos, teorias, crenças e valores” que orientam a educação. As decisões acerca do currículo têm evidente conotação política, pois, em última instância, estabelecem a relação da escola com a vida em sociedade.

A primeira hipótese é que Arendt avalizaria o currículo dito *tradicional*, orientação surgida nos Estados Unidos na década de 1920 em resposta ao processo de desenvolvimento industrial e à grande onda de imigração vivida pelo país, tornando urgente a escolarização em massa da população, impondo sérios desafios às práticas administrativas escolares e exigindo a padronização do que se devia ensinar (Silva, 2005; Moreira e Tadeu, 2013). Sacristán (2000, p. 37) avalia que o currículo tradicional impulsionou uma “preocupação utilitarista” cujo objetivo consistia em aperfeiçoar as práticas docentes com o intuito de obter o máximo de eficiência possível; os desenvolvimentos subsequentes, porém, não contribuíram para obter melhorias efetivas na educação.

Os defensores dessa abordagem produziram o que se denomina genericamente de *teorias tradicionais do currículo*, as quais se articulam para responder a questões relativas a “ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência e objetivos”, com forte apelo à manutenção do poder estabelecido (Silva, 2005, p. 17). Nessa articulação, as matérias escolares se inscrevem no interior de um amplo “território de disputa de concepções conservadoras, burocratizantes e controladoras”, levando a discussão para longe das demandas sociais concretas (Arroyo, 2013, p. 33-37).

Essa visão tradicionalista descende das propostas feitas por Franklin Bobbitt no livro *The curriculum*, publicado em 1918, quando os Estados Unidos atravessavam um momento conturbado de sua história, com vários grupos de intelectuais e políticos buscando a melhor maneira de conduzir a educação das massas para atender a seus objetivos (Silva, 2005, p. 22). Nessa obra, o currículo é concebido de modo a padronizar os resultados educacionais por meio de processos rigorosamente estabelecidos: “objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados” (Silva, 2005, p. 12).

Seu caráter conservador se evidencia na ideia de padronização das práticas curriculares em sintonia com os métodos adotados nas indústrias, onde não há liberdade de ação e pensamento para a grande maioria dos envolvidos. Arroyo (2013, p. 31) analisa que essa abordagem conservadora e controladora, inteiramente pautada na mensuração das condutas de professores e alunos, não leva em conta as experiências e a criatividade dos educandos, visto que os “currículos por competências ou por avaliações” são efetivados por intermédio de um material didático “conteudista” e “praticista” que limita — se não impede totalmente — qualquer possibilidade de conduta criativa.

O currículo tradicional dominou o cenário da educação durante praticamente todo o século XX, firmando-se por intermédio de uma das correntes renovadoras então disseminadas, o progressivismo administrativo, que assumia o lema da “eficiência social” (Labaree, 2007, p. 6). Essa corrente era voltada à formação e capacitação de gestores para os sistemas de ensino e à transformação do ensino acadêmico em profissionalizante, com apoio na testagem intensiva das capacidades dos estudantes, de modo a conduzi-los para disciplinas adequadas às suas competências pessoais. A vertente administrativa impactou fortemente o sistema escolar americano, cuja estrutura curricular foi organizada para atender aos cursos chamados *vocacionais*, de orientação técnica, destinados a preparar os estudantes primordialmente para o trabalho.

As ideias de Bobbitt avançaram por meio de Ralph Tyler, cujo modelo foi difundido na educação estadunidense e em outros países, inclusive o Brasil, até a década de 1980. Seu sucesso deveu-se ao fato de responder às grandes questões da área. Quais objetivos a escola quer alcançar?

Quais experiências podem ser mobilizadas para isso? Como verificar se os objetivos formulados estão sendo alcançados? Para todas essas indagações, que são essenciais para o bom funcionamento das escolas, qualquer que seja a vertente teórica adotada, a visão tradicionalista oferece respostas precisas para conduzir as atividades educacionais: trata-se de organizar o currículo e, em consonância com as suas diretrizes, articular os demais aspectos da escolarização de modo a que se possam medir os resultados sem ambiguidade (Silva, 2005).

A corrente tecnocrática do currículo defendida por Bobbitt e Tyler — como por outras correntes pedagógicas daquela época — surgiu em oposição ao currículo clássico e humanista que esteve presente na educação desde a institucionalização da escola moderna, considerado por demais abstrato, livresco, enciclopédico, incapaz de enfrentar as demandas de um mundo em mudança.⁶ Desde o final do século passado, no entanto, foram se avolumando objeções às soluções encontradas pelos tradicionalistas, dando origem a duas vertentes de análise, as teorias críticas e as teorias pós-críticas.

Em que pesem as diferenças entre essas duas visões, o que as une é a rejeição ao modelo tradicionalista, seja por considerá-lo tendencioso na associação entre conhecimento e poder, favorecendo os estudantes das classes socialmente privilegiadas e contribuindo, assim, para a manutenção das desigualdades sociais no que tange ao acesso aos bens culturais; seja por entender que ele impossibilita mudanças nos processos educativos, tornando o ensino inflexível e dogmático; seja por ele não valorizar a individualidade de alunos e professores, que são convertidos a meros ingredientes sem poder de decisão; seja, ainda, por ele se pautar em uma cultura exclusivista que seleciona certas temáticas em detrimento de outras, que são de fundamental importância na atualidade.⁷

Tais críticas sugerem que as proposições educacionais tradicionalistas contrariam frontalmente o que foi acima identificado como correspondente à visão filosófica de Arendt para a educação. A autora espera que as escolas formem pessoas com disposições transformadoras, capazes de assumir posicionamentos revolucionários, para que o mundo não persista na trajetória alienante que vem seguindo. A adoção de um currículo em moldes tecnicistas, acompanhado de todas as implicações políticas e pedagógicas que o caracterizam, não é coerente com o que Arendt chama de *educação conservadora*.

A hipótese em análise, portanto, parece inadequada para compor a concepção educacional arendtiana. Arendt não apoiaria a iniciativa de fazer o ensino regredir a práticas coercitivas que subordinam todos — professores, alunos e gestores — aos ditames de uma ordem administrativa e política autoritária que não visa à formação de seres humanos com autonomia para o mundo público. Sua crítica ao progressivismo não é suficiente para colocá-la em defesa do currículo tradicional. É possível supor que, se tivesse se empenhado em desenhar todos os contornos de sua concepção, fazendo um estudo em profundidade no campo da pedagogia, a autora concluiria que a organização tradicional do currículo não se mostra condizente com os fins que ela almejava para a educação.

SEGUNDA HIPÓTESE: JOHN DEWEY

A segunda hipótese sobre a concepção educacional arendtiana implica examinar se Arendt avalizaria as proposições de John Dewey, filósofo cujas ideias abrangem todos os componentes da situação pedagógica, inclusive o currículo. Entre 1894 e 1904, Dewey foi responsável pelo “experimento ativista” mais significativo do período, a Escola Laboratório filiada à Universidade de Chicago (Cambí, 2009, p. 521). As práticas pioneiras por ele instituídas tinham o propósito de “verificar a aplicabilidade

6 Pautado nas artes liberais da Antiguidade Clássica, o currículo medieval e renascentista era centrado no *trivium*, que reunia a gramática, a retórica e a dialética, e no *quadrivium*, que agrupava a astronomia, a geometria, a música e a aritmética (Silva, 2005).

7 Para uma visão mais abrangente dos fundamentos das teorias críticas e pós-críticas, dos pensadores que as defendem e das propostas que apresentam, ver Silva (2005) e Moreira e Tadeu (2013).

de suas concepções filosóficas e psicológicas e incentivar a criação de novos métodos e técnicas de ensino” (Cunha, 2018a, p. 11). Como atesta Valdemarin (2010), as experiências de Chicago subsidiaram as reflexões teóricas registradas pelo autor em suas várias obras educacionais.

A escolha desse autor pode gerar certa perplexidade por sua filiação ao pragmatismo, corrente filosófica que “A crise na educação” associa aos desvios que a autora identifica na pedagogia moderna. Arendt (2018a, p. 232) afirma que, por influência dessa filosofia, institui-se na educação escolar uma noção de aprendizagem segundo a qual “só é possível conhecer e compreender aquilo que nós mesmos fizemos”, o que levou à substituição do aprender pelo fazer; aboliu-se a “distinção entre brinquedo e trabalho — em favor do primeiro”, por ser o brinquedo “a única forma de atividade que brota espontaneamente” da criança, o que resultou em negligência na formação dos professores.

O ensaio, no entanto, não realiza uma análise em profundidade da associação entre o pragmatismo e esses desvios. A autora opta por não julgar se a referida noção de aprendizagem é ou não equivocada, dizendo apenas: “Seja qual for a conexão entre fazer e aprender, e qualquer que seja a validade da fórmula pragmática, sua aplicação à educação, ou seja, ao modo de aprendizagem da criança, tende a tornar absoluto o mundo da infância” (Arendt, 2018a, p. 233). O que Arendt pretende discutir, na verdade, são as consequências educacionais da absolutização da infância, não os seus fundamentos filosóficos. Como filósofa, poderia tê-lo feito, é evidente; como poderia ter registrado, também, que o pragmatismo não foi o único responsável pela valorização extremada da infância na educação escolar.⁸

A escolha de Dewey pode gerar perplexidade, ainda, em razão de seu vínculo com a educação progressiva, não com a vertente administrativa analisada acima, mas com a tendência denominada *progressivismo pedagógico*, cujos defensores priorizavam os interesses e as capacidades dos estudantes, concebendo a aprendizagem como um processo natural, enfatizando a iniciativa e o protagonismo dos alunos por meio de atividades práticas e pleiteando organizar a escola nos moldes de uma comunidade democrática, na qual os educandos se desenvolveriam por meio de ações colaborativas (Labaree, 2007).⁹

É fato que as teorizações de Dewey influenciaram essa tendência, mas é preciso observar que no livro *Experiência e educação*, de 1938, o autor apresenta análises que diferenciam as suas propostas tanto das formas tradicionalistas de ensino quanto dos mais exacerbados defensores da educação progressiva, sugerindo que se pense

[...] em termos de Educação e não de qualquer ‘ismo’, mesmo que seja ‘progressivismo’. Isto porque [...] todo movimento cujo pensamento e ação se conduzem em termos de qualquer ‘ismo’ vê-se de tal modo arrastado a reagir contra outros ‘ismos’, que acaba, sem sentir, por eles controlado. (Dewey, 2010, p. XVI-XVII)

Esse livro revela uma característica marcante do pensamento deweyano, a qual se apresenta em praticamente todos os seus demais textos: a oposição a todas as formas de dualismos e dogmatismos (Cunha, 2018b; Pimenta, 2018). Dewey (2010, p. 3) diz que o homem

[...] gosta de pensar em termos de oposições extremadas, de polos opostos. Costuma formular suas crenças em termos de “um ou outro”, “isto ou aquilo”, entre

8 Santos (2021) revela que certa abordagem psicológica cristã, orientada pela meta de reformar moralmente a civilização, levou os metodistas americanos a se apropriarem das contribuições de diversos teóricos para sustentarem práticas educacionais idênticas ao prescrito pelos intelectuais pragmatistas.

9 Labaree (2005) informa que o progressivismo pedagógico permaneceu como referência teórica para os professores no decorrer do século XX, mas fracassou no âmbito institucional, espaço em que prevaleceram as ideias voltadas à eficiência social defendidas pelo progressivismo administrativo.

os quais não reconhece possibilidades intermediárias. [...] A filosofia da educação não faz exceção a essa regra. A história da teoria da educação está marcada pela oposição entre a ideia de que educação é desenvolvimento de dentro para fora e a de que é formação de fora para dentro; a de que se baseia nos dotes naturais e a de que é um processo de vencer as inclinações naturais e substituí-las por hábitos adquiridos sob pressão externa.

As teorias que veem a educação como um processo comandado de fora para dentro são as que compactuam com o currículo tradicional; as que concebem a educação como um desenvolvimento que atua de dentro para fora, tal como o progressivismo pedagógico, valorizam a liberdade da criança em detrimento das ordenações formais do ensino. Entre essas posições extremadas, aparentemente inconciliáveis, Dewey prefere conferir novos significados aos termos em conflito, como se evidencia no tratamento dado ao tema da *autoridade* — tema caro a Arendt, aliás, conforme analisado acima —, em torno do qual se divide o campo educacional entre os dois polos.

Os progressivistas pedagógicos rejeitam em absoluto a autoridade, caracterizada como fator de imposição que retira do educando a liberdade necessária para o afloramento de sua espontaneidade e para o desenvolvimento de sua capacidade de autodireção. Mas Dewey (2010, p. 23) não segue essa linha de pensamento:

Quando o controle externo é rejeitado, o problema passa a ser descobrir os fatores de controle que são inerentes à experiência. Quando a autoridade externa é rejeitada, não significa que toda autoridade deva ser rejeitada, mas sim que é necessário buscar uma forma mais efetiva de autoridade. O fato de que a educação tradicional impunha aos mais jovens o conhecimento, os métodos e as regras de conduta dos adultos não significa, a não ser com base na filosofia dos extremos de “isto ou aquilo”, que o conhecimento e as habilidades dos adultos não tenham valor diretivo para as experiências dos mais novos.

Para o autor, portanto, não se trata de rejeitar, simplesmente, toda e qualquer forma de autoridade, mas de estabelecer uma relação com o educando que permita ao professor assumir o comando do processo, sem que isto implique adotar condutas impositivas. A solução para sair do dilema “isto-ou-aquilo” não é fácil, certamente, mas Dewey (2010, p. 23) acredita que

[...] basear a educação na experiência pessoal pode significar contatos mais numerosos e mais íntimos entre adultos e pessoas mais jovens do que jamais existiu na escola tradicional e, conseqüentemente, mais e não menos orientação interpessoal.

Nota-se que o autor não desmerece a autoridade em si mesma, as normas de conduta e o saber advindos do adulto, mas sim a autoridade que se situa em um polo cujo oposto é a total ausência de autoridade. Na relação entre adultos e crianças, como entre professores e alunos, o que Dewey critica é o dualismo entre haver e não haver autoridade, o tipo de raciocínio que só enxerga isto ou aquilo.

Como alternativa, então, o autor sugere que a noção de *autoridade* receba um tratamento diferente do usual: só uma fonte mais efetiva de autoridade é capaz de viabilizar o estreitamento dos laços entre os mais velhos e os mais novos, com o propósito de permitir que o saber dos primeiros dirija a experiência dos segundos. O pilar dessa nova forma de autoridade é o compartilhamento de objetivos entre o educador e o educando. Como destacam Cunha e Sbrana (2018) e Pagni (2018), Dewey entende que o propósito maior do educador é propiciar o crescimento contínuo do educando, devendo, portanto, atuar sempre em busca de equilibrar os desejos pessoais com a necessidade de instituir regras de convivência.

As fontes consultadas para a realização deste artigo não informam se Arendt teve a oportunidade de ler *Experiência e educação* — publicado vinte anos antes de “A crise na educação” —, mas as ideias contidas nesse livro contribuem para elucidar a tese arendtiana que pleiteia uma educação pautada na autoridade do professor. Se tivesse lido Dewey, talvez Arendt fizesse considerações de maior abrangência pedagógica sobre o tema, dizendo tratar-se de uma autoridade que significa respeito à tradição incorporada no saber do mais velho, que se assume como responsável por este mundo, e que isto se traduz, segundo as palavras de Dewey, na proposição de uma pedagogia em que o professor orienta a experiência do aluno por meio da cooperação estabelecida entre ambos.

Arendt provavelmente concordaria com as teorizações educacionais de Dewey quanto ao uso da autoridade, que não deve ser um meio para tolher a liberdade e a espontaneidade da criança, como também não deve ser um recurso para manter as crianças afastadas do adulto, criando um ambiente artificial para elas, sob a égide de uma suposta igualdade entre os mais velhos e os mais novos. Segundo a concepção deweyana, o grupo de crianças não deve agir independentemente do professor, inventando suas próprias regras; a autoridade adulta deve sempre conduzir as experiências infantis, que são, por força da imaturidade, dispersas e fugazes, incondizentes com o propósito de educar. Só assim é possível romper as amarras impostas pelo currículo tradicional e, ao mesmo tempo, não cair nos equívocos do extremismo progressivista, para que se possa desenvolver um processo educativo capaz de formar o indivíduo para atuar no espaço público — tese que vai ao encontro das formulações de Arendt.

INTERLOCUÇÃO PEDAGÓGICA COM DEWEY

Como foi mostrado acima, “A crise na educação” não apresenta críticas à visão educacional de Dewey, pensador que, aliás, nem sequer é mencionado no texto. Pelo contrário, parece haver acordo entre Arendt e Dewey acerca dos temas centrais do ensaio. Diante disso, o objetivo de elucidar a concepção educacional arendtiana pela via inferencial, como é o propósito deste artigo, será altamente beneficiado pela estratégia de alimentar as teses arendtianas com as proposições deweyanas, tomando o necessário cuidado para não extrapolar o que a autora consideraria plausível, tal como foi caracterizado nestas páginas.

Em continuidade à discussão sobre diferentes visões acerca do currículo, é importante observar que Dewey concebe a organização das matérias escolares em consonância com a sua noção de *autoridade*, já mencionada. Em “A criança e o programa escolar” — cujo título original, em inglês, é “*The child and the curriculum*” —, trabalho de 1902 elaborado no contexto das experiências da Escola Laboratório, Dewey (1967) contraria o modelo tradicional que organiza os conteúdos com base na lógica do pensamento adulto, a qual, obviamente, não coincide com a das crianças. Esse tipo de abordagem curricular faz com que os ensinamentos ministrados fiquem alojados em um campo abstrato, sem conexão com a experiência infantil, caindo no vazio e tornando a educação ineficaz.

Esse trabalho antecipa as considerações feitas mais tarde em *Experiência e educação*, contrariando a polarização historicamente estabelecida entre o ensino baseado no currículo e o ensino centrado na criança — o modelo tradicional, de um lado, e o posicionamento exacerbado de certas vertentes progressivistas. Como afirmam Cunha e Mercau (2021), Dewey propõe que o trabalho escolar promova a continuidade do processo de aprendizagem, tarefa que não se esgota na sala de aula porque diz respeito à inserção do educando na vida social. Os conteúdos ministrados, portanto, devem produzir a associação entre agir e pensar, o que se consubstancia no método denominado *pensamento reflexivo* (Cunha, 2018b; Lorieri, 2018).

A crítica de Dewey aos que defendem abandonar as matérias escolares em prol da liberdade das crianças é praticamente a mesma que Arendt elabora, anos mais tarde, em “A crise na educação”. Pelos motivos indicados acima, a autora não elabora propostas metodológicas para o ensino, mas

Dewey sim, tendo por fundamento o conceito de *experiência*, cuja definição valoriza o trabalho do professor e o ambiente em que se processa a aprendizagem. Nos livros *Como pensamos* (Dewey, 1959) e *Democracia e educação* (Dewey, 1979), publicados respectivamente em 1910 e 1916, o filósofo elabora com maior precisão teórica as reflexões decorrentes da Escola Laboratório, sempre no intuito de afastar o dualismo entre o método e as matérias escolares.

Em Dewey (1979, p. 153), uma experiência “encerra em si um elemento ativo e outro passivo, especialmente combinados”; por isso, a “simples atividade não constitui experiência”; a experiência é, “primariamente, uma ação ativo-passiva: não é, primariamente, cognitiva”. Uma experiência envolve fatores relativos ao ambiente em que se situa o indivíduo e, também, os seus traços pessoais peculiares, razão pela qual Dewey (2010, p. 42-43) utiliza a palavra “situação” para se referir ao intercâmbio que se estabelece entre “condições objetivas” e “condições internas”. Uma experiência é sempre situacional, ou seja, dependente tanto do que impressiona externamente a pessoa quanto do que ela traz consigo em determinada circunstância — suas experiências anteriores.

Como os indivíduos vivem em um mundo que oferece diversas situações, diversas são também as experiências, mas o valor de uma experiência genuína, verdadeiramente educativa, é conferido pela conexão com outras experiências. Os termos “continuidade” e “interação” definem o potencial de uma experiência para enriquecer a percepção que o indivíduo tem do mundo (Dewey, 2010, p. 45). Dewey (2010, p. 35) explica que toda ação realizada ou sofrida no transcorrer de uma experiência “modifica quem a pratica e quem a sofre, ao mesmo tempo em que essa modificação afeta [...] a quantidade das experiências subsequentes, pois, ao ser modificada pelas experiências anteriores, de algum modo, será outra pessoa que passará pelas novas experiências”.

Uma experiência autêntica envolve “[...] formação de atitudes emocionais e intelectuais; envolve nossas sensibilidades básicas e nossos modos de receber e responder a todas as condições com as quais nos deparamos na vida” (Dewey, 2010, p. 35). É por isso que, para Dewey (1967, p. 82), as matérias de estudo têm valor e não podem ser selecionadas de maneira “aleatória e acidental”. É preciso que os conteúdos escolares se relacionem com as experiências anteriores do educando, que são pontos de partida para novas experiências que irão propiciar o desenvolvimento “progressivo do que já foi experimentado”, de modo a aprofundar o conhecimento sobre o material organizado pelo professor (Dewey, 2010, p. 76).

É assim que se realiza a cooperação entre quem ensina e quem aprende, relação que consolida a noção de *autoridade*, relevante tanto para Dewey quanto para Arendt. A experiência do adulto, que é quem conhece o passado, no dizer da autora, opera como um guia para as experiências atuais e pretéritas da criança. Tal como na concepção educacional arendtiana, Dewey não acata a ideia de liberar o aprendiz para impor arbitrariamente os seus próprios desejos, pois estes, sendo derivados da imaturidade própria da infância, não sustentam nenhum projeto educativo. Esse projeto só pode advir do professor, figura que, para ambos os pensadores, assume posição fundamental: é dele a responsabilidade por conduzir o trabalho de — na linguagem de Arendt — apresentar o mundo à criança. Essa responsabilidade implica conhecer a experiência do aluno e, por seu intermédio, organizar o ambiente escolar e articular as matérias de ensino com o propósito de alcançar as finalidades da educação.

A pedagogia deweyana adota, sim, o pressuposto de que só conhecemos o que fazemos — pressuposto que Arendt acertadamente associa ao pragmatismo, como já foi mencionado. Mas, como observa Teixeira (1967, p. 39), o *fazer*, em Dewey, não se confunde com a atribuição de qualidade positiva a tudo o que a criança faz, um *laissez-faire* praticista que conta exclusivamente com a “atividade espontânea da criança”; são incumbências exclusivas do professor “orientar, guiar e estimular a atividade através dos caminhos conquistados pelo saber e experiência do adulto”.

O apreço da pedagogia deweyana ao passado é o mesmo que se observa nas teses de Arendt sobre o trabalho do professor. Segundo Dewey (1979, p. 199), o mestre não pode desprezar os

conteúdos das matérias escolares, representações do passado e dos progressos da humanidade: é preciso considerar “os fatos observados, recordados, lidos, discutidos, e as ideias sugeridas no desenvolver-se de uma situação que tenha um objetivo”. Para ampliar as experiências dos educandos, os preparando para a vida em sociedade, “o professor deve estar familiarizadíssimo com a matéria”, sem desprezar a “atitude mental” e as “reações do discípulo”, dos alunos (Dewey, 1979, p. 202); deve conhecer “tanto a matéria como as necessidades e capacidades características do estudante” (Dewey, 1979, p. 203). Nas palavras de Arendt (2018a, p. 231), isto significa colocar o mestre “um passo à frente” daqueles que devem ser educados.

O método deweyano, denominado *pensamento reflexivo*, não concebe o aluno como um espírito vazio a absorver passivamente a inteligência do professor, mas o coloca em ação diante de um problema, uma situação indeterminada que requer solução. Pensamos de maneira reflexiva quando fazemos uma análise cuidadosa dos fatores que estão envolvidos em determinada circunstância problemática; na escola, o aluno deve fazer “*um ativo, prolongado e cuidadoso exame de toda crença ou espécie hipotética de conhecimento, exame efetuado à luz dos argumentos que o apoiam e das conclusões a que chega*” (Dewey, 1959, p. 18, grifos do autor).

O modo reflexivo de pensar realiza um exame atento dos aspectos envolvidos em dada situação, com o intuito de chegar a uma conclusão sobre o problema apresentado; são levantadas e testadas hipóteses para encontrar a mais adequada ao objetivo. Quando surge uma resposta, esta recebe o nome de *conhecimento* (Cunha, 2018b). Mesmo seguindo todos os passos do processo investigativo, o que resulta é uma solução provisória, pois as situações problemáticas que surgirão no futuro não terão sempre a mesma configuração, exigindo que se inicie novo processo reflexivo.

Os problemas a serem apresentados pelo mestre como desafios aos estudantes não são, porém, de qualquer natureza, nem ditados pelos interesses fluidos da infância. São problemas relativos ao que se quer ensinar — relativos ao currículo, certamente — e quem faz a escolha dos problemas legítimos é o professor, aquele que conhece o passado, como diz Arendt, e sabe o que tem valor para a educação dos imaturos. Encontrar situações reais de experiência em que se evidencie um problema relevante é o primeiro passo do método deweyano, e esta incumbência orienta todo o planejamento do trabalho pedagógico: “Dar problemas, formular questões, marcar tarefas, aumentar progressivamente as dificuldades” etc. (Dewey, 1979, p. 169). Só o professor, com seu respeito à tradição, pode proporcionar ao aluno situações de “perplexidade, desafiando-o a tal ponto que a crença se faz incerteza”, podendo tornar-se um problema significativo (Dewey, 1959, p. 22).

Esse método compõe a teoria deweyana da aprendizagem, assemelhando-se vagamente ao princípio pragmatista mencionado por Arendt no ensaio. O antidualismo de Dewey leva, de fato, à defesa de que só podemos conhecer verdadeiramente aquilo que praticamos, uma vez que a teoria e a prática não se situam em polos opostos. Mas a pedagogia deweyana não sugere a abolição do trabalho sério e fundamentado em prol de atividades lúdicas, as quais, isoladamente de um projeto pedagógico bem articulado, não subsidiam finalidades para a educação fim. A aprendizagem por meio da reflexão pode ser prazerosa; o professor deve “estabelecer *condições* que despertem e guiem a *curiosidade*” do estudante, mas isso deve se integrar a um planejamento capaz de criar problemas e objetivos significativos que possibilitem a “*consecutividade* na sucessão das ideias” (Dewey, 1959, p. 63, grifo do autor).

INTERLOCUÇÃO POLÍTICA COM DEWEY

Este artigo procurou mostrar que a concepção educacional arendtiana estabelece uma finalidade política para a educação: trata-se de preparar os educandos para assumirem, no futuro, ações transformadoras — revolucionárias — que contrariem o estabelecido, para que o mundo não continue na trajetória da alienação. O estudante deve aprender a enfrentar os desafios da vida

pública na qual ingressará um dia, cabendo à escola realizar essa tarefa, pois é nessa instituição que se apresenta o mundo à criança pela primeira vez. Embora seja uma pensadora da política, Arendt não avança na discussão dessas ideias em “A crise na educação”. O ensaio não traz uma reflexão sobre duas questões fundamentais para elucidar o intercâmbio entre escola e política: como é o mundo almejado por Arendt e como a instituição de ensino fará a preparação dos estudantes para atuar nesse mundo.

Podemos nos aproximar de uma resposta à primeira questão por intermédio de outra produção da autora, *Sobre a revolução* (Arendt, 2016), livro que, embora não desenhe com precisão o referido mundo, evidencia, segundo Frateschi (2021, p. 288), que Arendt acredita na criação de “[...] espaços concretos para a participação”, autênticas “[...] sementeiras para o desenvolvimento de um *ethos* democrático que valorize o debate público e o compromisso com as questões de interesse comum”. Em sua crítica à democracia formal, expressão da incapacidade do sistema político vigente para dialogar com o povo, Arendt (2016, p. 339) retoma as lições dos chamados *conselhos revolucionários*, “órgãos espontâneos de ação e ordem” instaurados durante vários eventos ocorridos em passado recente — a Revolução Francesa, a Revolução Americana, a Comuna de Paris, a Revolução Russa e a Revolução Húngara — para defender que experiências de atuação direta na política são capazes de ampliar o espaço público e instituir uma verdadeira cultura democrática.

Em *Crises da república*, Arendt (2015, p. 200) explica que, em vez de operar as demandas públicas por meio da forma representativa, os conselhos instituíram a participação popular por meio de pequenos grupos — “conselho de vizinhança, conselhos profissionais, conselhos dentro de fábricas, conjuntos residenciais [...]” — cujas finalidades são distintas mas sempre pautadas no mesmo anseio: “queremos participar, queremos debater, queremos que nossas vozes sejam ouvidas em público e queremos ter uma possibilidade de terminar o curso político de nosso país”.

Arendt (2016, p. 334) considera que os conselhos históricos projetaram “a fundação de um novo corpo político”. E acredita que a sua instituição na atualidade não seja mero devaneio utópico, se for verdadeiramente uma criação do povo, não uma invenção de “teóricos ou ideólogos” a decidir em nome do povo (Arendt, 2015, p. 199). Assim, a instauração do *ethos* democrático refletirá um mundo baseado na igualdade, na reciprocidade, na abertura para o diálogo, na valorização do discurso como meio para alcançar consensos; um mundo constituído por grande diversidade de vozes que se entrelaçam em busca do bem coletivo. Os anseios individuais e os interesses coletivos, bem como as diferenças entre os indivíduos, não produzem necessariamente ambientes de competição, sempre dominados pelas aristocracias. “Em condições democráticas”, tal como imaginado por Arendt, “[...] o desejo de distinguir-se se alia, assim, ao respeito pelo outro diferente e pelo seu igual desejo de ser visto, ouvido e respeitado” (Frateschi, 2021, p. 317).

A filosofia deweyana, referencial teórico aqui utilizado para elucidar as concepções pedagógicas arendtianas, também abrange uma discussão política cujo norte é a vida democrática. Em *Democracia e educação*, Dewey (1979, p. 93) explica que democracia é “[...] mais do que uma forma de governo”; democracia é “[...] uma forma de vida associada, de experiência conjunta e mutuamente comunicada”. Em sua definição, Dewey não desmerece a importância de arranjos institucionais articulados para organizar a vida em coletividade, mas destaca que isso não basta, pois, para haver democracia, faz-se necessário contar com certas disposições pessoais; só existe democracia, verdadeiramente, quando há “[...] mútua cooperação entre os homens” e condições apropriadas “[...] para a reconstrução de hábitos e instituições sociais” (Dewey, 1979, p. 108).

Até onde sabemos, não há na obra deweyana referências a conselhos populares, mas, em *The public and its problems*, obra de 1927, Dewey (2003) analisa que as formas de governo, sejam elas quais forem, não podem ser dominadas por um seleto grupo de *experts*, intelectuais supostamente dotados de conhecimento superior, que se autoproclamam capazes de decidir isoladamente sobre o

bem comum mediante a justificativa de que as massas são ignorantes e demasiadamente ocupadas com funções braçais. Dewey, então, apresenta uma ideia que não soaria estranha a Arendt: é preciso acreditar na inteligência que emana da vida em comunidade:

Sinais e símbolos, linguagem, são os meios de comunicação pelos quais uma experiência fraternalmente compartilhada é introduzida e sustentada. Mas as palavras aladas da conversação assumem, na relação imediata, uma importância vital que falta nas palavras fixas e congeladas da fala escrita. (Dewey, 2003, p. 372)

O “verdadeiro público” que a democracia requer é o que se constrói em “[...] relações face a face por meio de um dar e receber direto”, o que se traduz, segundo o autor, por uma só palavra: “diálogo”. Fora desse parâmetro, toda a riqueza produzida pelo esforço coletivo é desviada para fins privados (Dewey, 2003, p. 372). Para Dewey (2003, p. 372-373), a democracia com modo de vida compartilhado, de experiência conjunta e mutuamente comunicada, não oferece limites para a expansão da inteligência individual, mas esta premissa só se realiza quando o “[...] fluxo da inteligência social” pode circular livremente “[...] de boca em boca, de um para outro”, na extensa rede de comunicação das comunidades locais.

Essa concepção de democracia como espaço público aberto à participação direta dos indivíduos nas deliberações coletivas sustenta a resposta de Dewey à segunda questão deixada em aberto por Arendt — como a escola deverá preparar os estudantes para atuar em prol da vida democrática. Parafraseando a referência de Frateschi (2021) a Arendt, pode-se dizer que Dewey concebe a escola como uma autêntica sementeira para o desenvolvimento de um *ethos* democrático que valorize o debate público e o compromisso com as questões de relevância para a coletividade. Na filosofia educacional deweyana, a finalidade da educação consiste em “habilitar os indivíduos a continuar sua educação” e possibilitar o desenvolvimento de suas capacidades (Dewey, 1979, p. 108). Essa meta se traduz pela escolha dos conteúdos curriculares, que não deve ser aleatória, mas considerar a opção por um projeto de sociedade:

[...] a escolha deve ser feita com o fito de melhorar a vida que levamos em comum, de modo que o futuro seja melhor que o passado. [...] deve-se planejar o currículo colocando-se em primeiro lugar as coisas essenciais [...] Coisas essenciais são as socialmente mais fundamentais, isto é, as relacionadas com a atividade compartilhada pelos grupos mais extensos. (Dewey, 1979, p. 211)

Tal como Arendt faz mais tarde, Dewey caracteriza a educação como um meio de conservação e, ao mesmo tempo, de transformação da vida social; um meio que se organiza para “realizar as mais belas esperanças humanas”, não somente pelo fato de atuar sobre o desenvolvimento de crianças e jovens, mas porque diz respeito à futura sociedade que um dia será construída por esses indivíduos (Dewey, 1979, p. 86). Indivíduo e sociedade compõem um todo indivisível no projeto político-educacional deweyano: uma comunidade se mantém viva porque se autorrenova, e isto só se efetiva por intermédio do “crescimento educativo dos componentes imaturos do grupo” (Dewey, 1979, p. 11). A educação é “formadora ou modeladora” da sociedade que se almeja construir, razão pela qual se faz necessário um novo modo de comunicação entre adultos e crianças (Dewey, 1979, p. 3).

Não se trata de simplesmente trazer o mundo para dentro da escola, tornando o espaço educativo um simulacro das mazelas que povoam a vida social. Não se trata, também, de preparar a criança — ideia frequentemente utilizada por Arendt, como visto acima — como se fosse possível antever os problemas a serem enfrentados no futuro. Sendo o futuro um enigma, o que tem valor é a experiência que se pode realizar em um ambiente especialmente planejado para orientar a formação

mental e moral dos educandos. Trata-se de formar, não de preparar, razão pela qual, nas palavras de Dewey (1979, p. 21), a escola deve ser um “ambiente simplificado” capaz de “*transmitir e conservar*” as realizações do mundo, tendo em vista o ideal de uma sociedade futura mais equilibrada (Dewey, 1979, p. 22, grifos do autor).

As realizações da tradição e do passado — termos frequentes em Arendt — são, para Dewey, resultantes do que se pode obter da ciência até o presente momento, mas a seleção dos conteúdos a ensinar e a organização do ambiente educativo são resultantes de escolhas a serem feitas por educadores cientes de sua responsabilidade perante o mundo atual e perante o mundo que almejam construir. Esse mundo pode ser descrito pelo *ethos* democrático arendtiano, o qual, tanto para Arendt quanto para Dewey, não existe na atualidade, mas poderá existir, a depender do que se faça para alcançar essa meta. Formar pessoas capazes de assumir posicionamentos revolucionários, transformadores, com disposição para atuar no espaço público por meio de atos e palavras, é uma escolha moral, em última instância, uma deliberação de natureza política.

REFERÊNCIAS

- ADLER, Laure. **Nos passos de Hannah Arendt**. Tradução: Tatiana Salem Levy e Marcelo Jacques. Rio de Janeiro: Record, 2007.
- ALMEIDA, Vanessa Sievers de. **Educação em Hannah Arendt: entre o mundo deserto e o amor ao mundo**. São Paulo: Cortez, 2011.
- ARENDT, Hannah. Reflexões sobre Little Rock. In: ARENDT, Hannah. **Responsabilidade e julgamento**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004. p. 261-281.
- ARENDT, Hannah. **Crises da república**. Tradução: José Volkmann. São Paulo: Perspectiva, 2015.
- ARENDT, Hannah. **Sobre a revolução**. Tradução: Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.
- ARENDT, Hannah. A crise na educação. In: ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Tradução: Mauro W. Barbosa de Almeida. São Paulo: Perspectiva, 2018a. p. 221-247.
- ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Tradução: Mauro W. Barbosa de Almeida. São Paulo: Perspectiva, 2018b. p. 69-126.
- ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Tradução: Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense, 2020.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013.
- CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. Tradução: Álvaro Lorencini. São Paulo: Unesp, 2009.
- COMÊNIO, J. A. **Didáctica magna: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos**. 3. ed. Tradução: Joaquim Ferreira Gomes. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1985.
- CUNHA, Marcus Vinicius. Educador e filósofo da democracia. In: REGO, Teresa Cristina (org.). **John Dewey: as origens da educação progressiva**. São Paulo: Segmento, 2018a. p. 1-21.
- CUNHA, Marcus Vinicius. Uma filosofia da experiência. In: REGO, Teresa Cristina (org.). **John Dewey: as origens da educação progressiva**. São Paulo: Segmento, 2018b. p. 23-40.
- CUNHA, Marcus Vinicius; MERCAU, Horacio Héctor. John Dewey: educação, democracia e coesão social. **Educação**, Santa Maria, v. 46, p. 1-20, 2021. <https://doi.org/10.5902/1984644444319>

CUNHA, Marcus Vinicius; SBRANA, Roberta Aline. A presença de Jean-Jacques Rousseau no discurso educacional de John Dewey. **Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 25, n. 1, p. 82-98, jan./abr. 2018. <https://doi.org/10.5335/rep.v25i1.8033>

DEWEY, John. **Como pensamos**: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo – uma reexposição. Tradução: Haydée de Camargo Campos. São Paulo: Nacional, 1959.

DEWEY, John. A criança e o programa escolar. In: DEWEY, John. **Vida e educação**. 6. ed. Tradução: Anísio Teixeira. São Paulo: Melhoramentos, 1967. p. 42-112.

DEWEY, John. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. 4. ed. Tradução: Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1979.

DEWEY, John. The public and its problems. In: BOYDSTON, J. A.; HICKMAN, L. (orgs.). **The collected works of John Dewey, 1882-1953**. The Later Works. v. 2: 1925-1927. 2. ed. [S.l.]: Electronic Edition, 2003. p. 236-373.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Tradução: Renata Gaspar. Petrópolis: Vozes, 2010.

FRATESCHI, Yara. **Liberdade, cidadania e ethos democrático**: estudos anti-hobbesianos. São Paulo: Alameda, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LABAREE, David F. Progressivism, schools and schools of education: an American romance. **Paedagogica Historica**, v. 41, n. 1-2, p. 275-288, 2005. <https://doi.org/10.1080/0030923042000335583>

LABAREE, David F. Limits on the impact of educational reform: the case of progressivism and U.S. schools, 1900-1950. In: THE CENTURY OF THE SCHOOL: CONTINUITY AND INNOVATION DURING THE FIRST HALF OF THE 20TH CENTURY. **Conferência...**, Monte Verità, Ascona, Switzerland, 2007. p. 1-23.

LORIERI, Marcos Antônio. Pensamento reflexivo. In: REGO, Teresa Cristina (org.). **John Dewey**: as origens da educação progressiva. São Paulo: Segmento, 2018. p. 59-71.

MOREIRA, Antonio Flavio; TADEU, Tadeu. Apresentação. In MOREIRA, Antonio Flavio; TADEU, Tadeu (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2013. p. 7-12.

PAGNI, Pedro Ângelo. Escola, estética e ética. In: REGO, Teresa Cristina (org.). **John Dewey**: as origens da educação progressiva. São Paulo: Segmento, 2018. p. 41-58.

PIMENTA, Rita. Investigação, educação e democracia. In: REGO, Teresa Cristina (org.). **John Dewey**: as origens da educação progressiva. São Paulo: Segmento, 2018. p. 87-100.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação**. Tradução: Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Tradução: Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Neiva Caetano; CUNHA, Marcus Vinicius. Hannah Arendt e a educação progressiva: a construção de uma situação retórica. **Revista História da Educação**, Porto Alegre, v. 27, n. e121537, p. 1-27, 2023. <https://doi.org/10.1590/2236-3459/121537>

SANTOS, Vítor Queiroz. **Educação conectada**: interior paulista como parte da missão metodista transnacional entre o final do século XIX e início do século XX. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2021.

SILVA, Tomas Tadeus da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

TEIXEIRA, Anísio. A pedagogia de Dewey. In: DEWEY, John. **Vida e educação**. Tradução: Anísio Teixeira. São Paulo: Melhoramentos, 1967. p. 13-41.

VALDEMARIN, Vera Teresa. **História dos métodos e materiais de ensino**: a escola nova e seus modos de uso. São Paulo: Cortez, 2010.

YOUNG-BRUEHL, Elisabeth. **Hannah Arendt**: uma biografia. Barcelona: Planeta, 2020.

Como citar este artigo: SANTOS, Neiva Caetano dos; CUNHA, Marcus Vinicius da. A concepção educacional de Hannah Arendt: interlocuções com John Dewey. **Revista Brasileira de Educação**, v. 30, e300015, 2025. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782025300015>

Conflitos de interesse: Os autores declaram que não possuem nenhum interesse comercial ou associativo que represente conflito de interesses em relação ao manuscrito.

Financiamento: O estudo recebeu financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), processo 301909/2019-9.

Contribuição dos autores: Escrita – Primeira Redação: Santos, N.C.; Escrita – Revisão e Edição: Cunha, M.V.; Conceituação, Investigação: Santos, N.C.; Cunha, M.V.; Obtenção de Financiamento: Cunha, M.V.

SOBRE OS AUTORES

NEIVA CAETANO DOS SANTOS é doutora em educação pela Universidade de São Paulo (FFCLRP/USP). Professora PEBI na Prefeitura Municipal de Ribeirão Preto (Secretaria Municipal da Educação de Ribeirão Preto/SP).

MARCUS VINICIUS DA CUNHA é doutor em educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professor associado no curso de pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo (USP-Ribeirão Preto).

Recebido em 5 de junho de 2023

Aprovado em 5 de fevereiro de 2024