

A CRISE DA EDUCAÇÃO A PARTIR DE AUSCHWITZ: DIÁLOGO CRÍTICO ENTRE ADORNO E ARENDT

THE CRISIS OF EDUCATION FROM AUSCHWITZ: CRITICAL DIALOGUE BETWEEN ADORN AND ARENDT

José Ailton Carlos Lima Correia*

RESUMO

O objetivo do artigo é investigar a *crise* instaurada na educação e reforçada pelo impacto das novas relações de mercado, tecnologia e consumo as quais alteraram significados de relações: escola/sociedade; autoridade do professor/aluno; inovação/tradição; emancipação/adaptação social e outras dualidades que se transformaram em antinomias. Também, apontar o fascínio exercido pelo mercado que se constituiu na nova ordem de dominação tácita nas relações sociais, cooptando a própria educação ao aparelhamento dos interesses do capital. Assim, as condições essenciais da subjetividade humana e o sentido formativo da educação cedem lugar, cada vez mais, para o positivismo da estrita formação de competências e habilidades técnicas para o mercado e consumo. Para tal percurso de análises, adotamos as críticas de Theodor Adorno e Hannah Arendt da modernidade. A primeira, a partir da reflexão educacional após *Auschwitz* e o seu correlato conceito de barbárie; e a segunda, a partir do conceito de tradição e natalidade. Em suas categorias teóricas convergentes, encontramos notáveis atualizações para o nosso novo tempo de mundo, bem como suas propostas para uma educação crítica de resistência, voltada para a autorreflexão e emancipação dos sujeitos sociais a partir da *infância* para formar sujeitos éticos e politizados para a transformação da sociedade e do mundo.

Palavras-chave: Educação. Crise. Sociedade. Auschwitz. Adorno. Arendt.

ABSTRACT

The purpose of this article is to investigate the *crisis* created in education and reinforced by the impact of the new Market relations, technology and consumption, which changed the meanings of relations: school/society; teacher's authority/student; innovation/tradition; emancipation / social adaptation and other dualities that have turned into antinomies. Also, to point out the fascination exerted by the market that was constituted in the new order of tacit domination in the social relations, coopting the own education to the equipment of the interests of the capital. Thus, the essential conditions of human subjectivity and the formative sense of education give way, more and more, to the positivism of the strict formation of skills and technical skills for the financial market and consumption. For this course of analysis, we adopt the criticisms of Theodor Adorno and Hannah Arendt of modernity. The first, from the educational reflection after *Auschwitz* and its related concept of barbarism; and the second, from the concept of tradition and birth. In its convergent theoretical categories, we find remarkable updates

* Mestre em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba. pr.ailton@hotmail.com.br

to our new world time, as well as its proposals for a critical education of resistance, aimed at the self-reflection and emancipation of social subjects from childhood to form ethical and politicized subjects for transformation society and the world.

Keywords: Education. Crisis. Society. Auschwitz. Adorno. Arendt.

Introdução

Novas configurações de comportamento e relações sociais se evidenciam na sociedade contemporânea em função de sua irrecusável apreciação com os benefícios da cultura globalizada, meios tecnológicos, mercado e consumo. Hoje, o ser social se encontra completamente alinhado e identificado com essas disposições neoliberais que prometem fazer dele uma pessoa feliz e realizada. As pessoas, em geral, se sentem condicionadas a viver por um padrão regido pelo mercado: você é a marca que compra e possui; você é o que a mídia determina ser como tendências da moda e comportamentos; você não é, se não estiver alinhado à ideologia neoliberal de mercado. Essa unidimensionalidade tirana, a qual instrumentaliza a vida e o sujeito humano para os interesses do mercado, alcançou e reconfigurou a própria educação para o mesmo alinhamento. Talvez, seja essa umas das grandes gênesis da crise.

Cada vez mais, grandes corporações e empresas compram escolas e universidades particulares para serem agências fomentadoras de produção de seres para o mercado. A escola e faculdade se tornaram grandes nichos de mercado; podem gerar lucros e educar-conformar humanos à brutal competitividade do mercado e às delícias do consumismo. Trata-se de uma educação que forma o ser espartano e hedonista. A pedagogia do primeiro propõe que o ser seja forte nos estudos para estar preparado às condições hostis da competitividade do mercado, ele estará pronto para a guerra contra os seus semelhantes; já a pedagogia do segundo imprime desejos e vontades para uma vida de prazeres. Esse discurso pedagógico dominante se acentua, em especial, nas escolas públicas. Segundo Jung Mo Sung, em seu *livro Educar para Reencantar a vida*:

Na maioria das escolas públicas, a situação é ainda mais difícil. [...] (As universidades públicas têm um regime e ima situação completamente diferente.) Eu quero chamar a atenção para o aspecto que tem relação direta com o nosso tema: a escola pública como um meio para aumentar o padrão de consumo. Um dos discursos mais comuns para incentivar ou obrigar crianças e jovens pobres a levarem a sério o estudo é: “se não estudar, não vai conseguir bom emprego e não vai poder comprar as coisas que você deseja comprar (SUNG, 2016, p. 84).

A própria escola, ao privilegiar o método avaliativo objetivado, os currículos disciplinares positivistas, as disciplinas exatas em detrimento às humanas, e, a própria ação doutrinadora da escola formam um quadro categorial alinhado às perspectivas do mercado. Assim, a educação deixa de ser um “processo humano formativo” e passa a ser uma *empresa* com metas e resultados para os quais os clientes – os alunos – chegam ao índice esperado de satisfação. *Mas, como encontrar o fio condutor que possa nos levar a essa crise da educação?*

Uma das hipóteses é que a crise da educação possa se explicar na própria crise da desvalorização da escola e do professor: “uma das explicações para essa subversão do senso de autoridade é o fato de que os alunos veem o professor com uma espécie de empregado ou prestador de serviço pago pelos pais. Visão que é reforçada pela postura comercial das escolas” (SUNG, 2016, p. 83). Assim, emergem problematizações: *Como a escola e a ação educativa poderiam atuar, no sentido da formação humana, diante dessas imposições instrumentalizadas para o mercado? Num mundo de autoridades negadas em prol do absolutismo do individualismo, qual é o sentido da educação e a nova função do ser educador? Como tratar dessa autoridade-referência do professor, determinante para as relações conhecimento-fatos sociais, ensino-aprendizagem, mestre-aluno, sem a legitimação da personalidade autoritária? O que seria uma educação emancipadora?* São perguntas que norteiam a nossa pesquisa.

A justificativa da escolha desses autores, Theodor Adorno e Hannah Arendt, se deve ao fato que os mesmos viveram as atrocidades do nazifacismo e ao grande avanço tecnocientífico do séc. XX pelo qual se tornara uma instrumentalização a serviço da dominação capitalista. A segunda razão diz respeito aos dois autores se voltarem para educação como instância fundamental de resistência e transformação da sociedade (não messiânica) para identificação, compreensão e possível superação da realidade social moderna capitaneada pelo capitalismo. A terceira razão que justifica a escolha dos autores: a atualização de suas críticas para o nosso tempo de mundo convulsionado de violência; intolerâncias religiosas, étnicas e de gênero; a corrupção de valores humanos; o recrudescimento da alienação frente às responsabilidades políticas e sociais; a desvalorização da educação; e outras questões de fundo que possivelmente estão alinhados à pauta das consequências do alto grau de desenvolvimento tecnocientífico e econômico que podem estar anulando a capacidade humana de refletir e criticar suas próprias ações que se voltam para o homem e sociedade como disfunções que destroem o mundo.

Para o importante diálogo entre os autores, bem como refletir a partir da concretude das condições sociais, políticas e econômicas envolvidos na sociedade e educação, adotamos o método dialético tendo como ponto de partida a experiência da danificação da vida no mundo pós-guerra e, em *Auschwitz*; esse último por ser o grande paradigma da decadência formativa moderna que deve ser considerada pela educação para evitar *novas barbáries* na atualidade.

A seguir, passamos a justificar o motivo pelo qual escolhemos *Auschwitz* como ponto de partida – conceito referencial – para as nossas reflexões sobre a crise da educação e seus correlatos condicionamentos.

Por que Auschwitz?

Para refletirmos sobre a problematização de Auschwitz como ponto de partida de nossos estudos, tomamos como referência o relevante trabalho que nos serve de plataforma de sustentação teórica para a nossa pesquisa, o capítulo *Educação depois de Auschwitz* do livro *Adorno, educação e religião (2008)* de Bruno Pucci¹, Alberto da Silva Moreira² e José Antônio Zamora³.

Esse capítulo do livro traz importantes informações que nos ajudam a compreender o *porquê de Auschwitz* ter-se tornado tão importante do ponto de vista da reflexão para uma educação humana libertadora diante do imperativo educacional de Adorno: “a exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação” (ADORNO, 1995, p. 119). Nesse capítulo, Zamora problematiza Adorno: “O que o faz estar tão seguro de que Auschwitz é uma referência para a tarefa de educar, e não qualquer referência, mas a primeira, que impõe a educação à finalidade de impedir sua repetição?” (ZAMORA 2008, p. 11). Zamora polemiza sobre o fato de que talvez Adorno estivesse exagerando sobre a crítica a partir de *Auschwitz*:

Talvez estejamos tentados a pensar que Adorno formulou uma pretensão desmedida. O que pode ter este imperativo a ver com a tarefa de educar no Brasil ou em qualquer outra parte do mundo que não foi afetada diretamente pela catástrofe de Auschwitz? Não estamos diante de um particularismo europeu que se apresenta de novo sob uma roupagem de universalidade? (ZAMORA, 2008, p. 12).

¹ Bruno Pucci é professor doutor em Educação pela PUC. É atualmente professor titular da Universidade Metodista de Piracicaba: UNIMEP.

² Alberto da Silva Moreira é professor doutor do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião da Pontifícia Universidade Católica de Goiás

³ José Antônio Zamora é cientista titular do Instituto de Filosofia do CCHS/CSIC, em Madri. Ele é membro da Society of Critical Theory Studies

Nessa perspectiva de problematização, Zamora pede para examinarmos a proposta de Adorno com apurada reflexão; pois, duas questões iniciais estão entrelaçadas: a primeira tem a ver com o significado de *Auschwitz* para a História da humanidade e à modernidade em geral; pois, para Adorno, o sofrimento foi perpetrado a toda sociedade universal em nome do progresso, e não apenas às vítimas do holocausto que foram, na grande maioria, os judeus.

Em segundo plano, Zamora assinala que *Auschwitz* é o momento da experiência *não* superada pela lógica da dominação e possui um caráter exemplar dos mecanismos dominantes e que devem ser considerados pela educação; ou seja, como a humanidade pôde descambar para uma dimensão de caos tão profunda? Segundo Zamora:

Nesta discussão costuma-se criar duas frentes que aparentemente se excluem entre si. Uma frente é a que vincula o significado universal de Auschwitz à singularidade do acontecimento. Tal singularidade é o distintivo diferenciador de Auschwitz, que o converte em um acontecimento incomparável e por incomparável, em um referente universal do mal radical, da negatividade extrema, da quebra de tudo o que define o humano. Há um antes e depois de Auschwitz para ‘toda’ a humanidade, porque o que aconteceu em Auschwitz é um horror, um mal qualitativamente incomparável, um abismo sem fundo de desumanidade. Em Auschwitz se atentou não apenas contra os seres humanos concretos, mas se intentou aniquilar neles a humanidade mesma. Outra frente vê em Auschwitz o ponto culminante e, se prefere, o momento não superado de uma lógica de dominação e aniquilamento que se encontra presente em ‘toda’ a história da humanidade. O genocídio judeu é significado para conjunto da humanidade, porque possui um caráter exemplar, vinculado a outras tantas catástrofes que revelam o lado sombrio de uma dominação persistente (ZAMORA, 2008, p. 12).

As observações de Zamora, que estuda a hecatombe ocorrida em *Auschwitz*, revela a experiência da decadência humana que deve ser adotada como objeto de reflexão e superação a partir da educação; pois, enquanto a sociedade for orientada pela lógica instrumental dominante, podemos ser novamente vítimas da ganância econômica e do progresso científico:

Auschwitz não pode ser considerado um mero ‘acidente’, tem que ser visto como uma quebra do desenvolvimento civilizatório que se produziu no âmbito cultural de uma modernidade que reclama para si o progresso, o Esclarecimento e uma emancipação humana de repercussões históricas mundiais; tem que ser percebido como uma ruptura que obriga os meios convencionais de análise racional a questionar-se a si mesmos e a questionar a marcha histórica na qual se pode abrir um abismo tão insondável de dor e injustiça. Para Adorno e os demais pensadores da Teoria Crítica, *Auschwitz* rasgou definitivamente o véu de otimismo que ocultava as contradições do processo emancipatório moderno (ZAMORA, 2008, p. 14).

Dessa maneira, pensar em Educação a partir de *Auschwitz* é pensar criticamente sobre a própria pedagogia – esse é o fio condutor de nossa pesquisa – que pode estar em processo contínuo de reprodutibilidade para adaptação e conformismo dos sujeitos às heteronomias ideológicas. Segundo Zamora, quando a educação não está considerando, no processo formativo, as contradições do processo civilizatório, que põe em risco a autonomia e a responsabilidade dos sujeitos, ela contribuirá para a perpetuação de barbáries:

Uma pedagogia que não reflete autocriticamente sobre seu lugar e função na reprodução destas estruturas, que não percebe como a organização social gera e mantém a heteronomia também mediante as instituições pedagógicas que deveriam combatê-las, não fará outra coisa que contribuir para a perpetuação da barbárie (ZAMORA, 2008, p. 22).

Novas questões, portanto, se abrem: *como a educação pode se constituir um campo de resistência às disposições da reprodução do sistema dominante e, ao mesmo tempo fomentar a formação e o processo de desenvolvimento humano através da reflexão crítica e autonomia dos sujeitos?* São questões a serem debatidas pelo processo de desbarbarização (Adorno) e valorização da educação na infância (Arendt) que se entrelaçam na responsabilidade da escola e do educador, as quais passamos a investigar.

Educação a partir de Theodor Adorno.

Um dos principais livros de Adorno pelo qual se discute o tema sobre o processo da ação educativa no mundo moderno, em especial, depois dos horrores das guerras mundiais, é *Educação e Emancipação* (1995).

Trata-se de uma coletânea de textos que inclui falas em conferências, ministradas por Adorno, e debates com o proeminente educador alemão Helmut Becker; esses debates são transmitidos pela rádio do Estado de Hessen na Alemanha, no período de 1959 a 1969. Para Theodor Adorno, a educação tornou-se um dos objetos de pesquisa no mundo pós-guerra. Para o frankfurtiano, uma questão fulcral que emergia em meio aos escombros da guerra: *que tipo de formação educacional estava envolvido na sociedade moderna que não conseguiu evitar as barbáries como em Auschwitz?*

Era preciso investigar rigorosamente as causas das barbáries que conduziram a sociedade do século XIX para, então, evitar possíveis repetições no futuro. As evidências de um mundo danificado pela ambiguidade progresso-ciência/militarização-guerra estavam postos à mesa de debates. Segundo Wolfgang Leo Maar, à *guisa da introdução*

desse importante livro, *Educação e Emancipação* (1995), para Adorno, os aspectos políticos, sociais e filosóficos constituem o lastro formativo que envolve o processo educacional da sociedade:

A íntima vinculação entre a questão educacional e formativa e a reflexão teórica social, política e filosófica constitui a manifestação mais direta do núcleo temático essencial ao conjunto da chamada Escola de Frankfurt: a relação entre teoria e prática. Em Adorno a teoria social é na realidade uma abordagem formativa, e a reflexão educacional constitui uma focalização político-social. Uma educação política. (MAAR, 1995, p. 14-15).

Para tal evento, era necessário usar o recurso da memória, vasculhar o passado e dialogar com ele; refletir sobre as experiências desastrosas das guerras reveladas no processo de desenvolvimento numa sociedade dita moderna, e *Auschwitz* era o grande paradigma dessa degeneração humana.

Então, era imperioso “elaborar o passado”, ainda que para isto fosse doloroso enfrentá-lo, precisamente para evitar repetições: “quem ainda insiste em afirmar que o acontecido nem foi tão grave assim já está defendendo o que ocorreu, e sem dúvida seria capaz de assistir ou colaborar se tudo acontecesse de novo” (ADORNO, 1995, p. 136).

Para Adorno, era necessário pensar em uma educação que pudesse propiciar o desenvolvimento de uma *consciência verdadeira*⁴ nos sujeitos sociais, até como meta de um plano político pedagógico. Pois, permitir apenas uma educação para a adaptação dos indivíduos à estrutura social seria o mesmo que tutelá-los, dominá-los, e isso, também, é contraditório.

De acordo com Becker, a adaptação é indispensável para que a pessoa se oriente no mundo, mas ela não pode suprimir as qualidades individuais do sujeito (BECKER, 1995). Nessa perspectiva, entendemos que a chave de leitura para a compreensão da educação adorniana, contra a possível barbárie, é a formação dos indivíduos contra o conformismo estrutural; uma educação que possa se voltar para o sujeito discente, do particular ao universal, e não o contrário, desenvolvendo potencialidades e vocações; sobretudo, a formação de uma capacidade crítica que possa resistir às heteronomias autoritárias de todas as ordens dominantes.

⁴ A sociedade contemporânea é marcada pela dissolução da consciência para a instalação da alienação como consequência da anulação da subjetividade. A partir dessa constatação, podemos compreender o que significa a definição de Adorno, que sublinha que “[...] a educação é a produção de uma consciência verdadeira”. Ao explicitar essa definição, Adorno identifica a relação do caráter verdadeiro da consciência com a sua emancipação, destacando que emancipar a consciência “[...] seria inclusive da maior importância política, sua ideia, se é permitido dizer assim, é uma exigência política” (ADORNO, 1995, p. 141-142).

Adorno está contextualizado ao mundo capitalista moderno do pós-guerra. *Será que suas críticas e proposições educacionais poderiam estar alinhadas ao nosso tempo?* Responde Bruno Pucci: “Parece-me que sim, apesar da terrível e contínua banalização que os meios de comunicação e o próprio processo educativo fizeram e fazem da violência que diuturnamente se descarrega sobre os homens” (PUCCI, 2007, p. 11). Segundo Pucci, a educação formativa integral humana, *Bildung*, em alemão, deve ser retomada nas escolas:

É preciso e urgente que a escola tome ou retome em suas mãos o processo de formação cultural (*die Bildung*), que favoreça o esclarecimento, a reflexão crítica e as formas de resistência ao império cada vez mais dominante das máquinas sobre as pessoas, pois o progresso da ciência e da tecnologia caminha em sentido oposto ao progresso da humanidade do homem, e fortalece um modo de ser acrítico, préreflexivo, não racional e não espiritual. A racionalidade que se apodera de nossos educadores e educandos para modelá-los de acordo com os objetivos da nova ordem, realiza uma espécie de darwinismo social e tecnológico, que favorece o desenvolvimento das “virtudes” do capital: o cálculo, a funcionalidade, a eficiência, a precisão em detrimento da formação humana (PUCCI, 2007, p. 11).

O predomínio da cultura geral sobre o particular, das forças dominantes sobre as pessoas, tende a dissolução das subjetividades humanas; e isto inclui a impossibilidade do sentido da própria escola através da consolidação de relações pré-estabelecidas entre professores e alunos as quais são dadas como verdadeiras e perpetuadas em nosso imaginário social.

Nos textos, *Tabus acerca do Magistério e Educação após Auschwitz*, Adorno pretende pensar sobre os elementos simbólicos presentes na relação pedagógica, em especial, nas representações negativas construídas na sociedade acerca da imagem do professor, que podem se constituir também como tendência à barbárie.

Segundo Adorno, essa mentalidade, alimentada por preconceitos históricos perpetuados, remonta ao tempo do feudalismo onde o professor era tratado como um simples empregado “[...] para o qual um preceptor era nada mais do que um laçao um pouco diferenciado”, e ainda acrescenta Adorno:

Haveria nisso a influência do tardio desenvolvimento burguês, da longa sobrevivência do feudalismo alemão que não era propriamente afeito ao espírito, e que gerou a figura do mestre de escola como sendo um serviçal. [...] Conforme o sentido dessas imagens, o professor é um herdeiro do scribe, do escrivão. Como já assinala, o menosprezo de que é alvo tem raízes feudais e precisa ser fundamentado a partir da Idade Média e do início do Renascimento (ADORNO, 1995, p. 101).

Ou seja, o professor é aquele que historicamente adquiriu respeito para conduzir o aluno no processo formativo; mas, por outro lado, desprezado por ser um funcionário contratado e não ter o status de pertencer à elite. Portanto, professor é aquele a quem a sociedade atribui autoridade para formar os seus indivíduos e ao mesmo tempo é aquele a quem essa mesma autoridade pode ser questionada. É apenas um prestador de serviços social temporário.

Em um mundo como o nosso, marcado pelo *novo tempo do mundo globalizado*, organizado pela democratização dos meios tecnológicos, de acessibilidade de informações a todos, numa perspectiva de valorização da individualidade à mônoda antissocial de sua própria auto-referência, objetivada pelas relações de mercado e consumo, a reflexão adorniana chega-nos em força de atualização: a autoridade do professor esvazia-se de valor e sentido para a vida.

Segundo Adorno, outra imagem negativa construída ao longo do tempo está associada à própria figura do professor. Os professores prefigurariam a imagem repressora do processo civilizatório, instrumentos de imposição à adequação exigida pela sociedade moderna. “Por traz da imagem negativa do professor encontra-se o homem que castiga” (ADORNO, 1995, p. 105).

Nesse escopo de análises, das imagens negativas do professor, tanto a desvalorização de sua autoridade como a supervalorização da mesma, podem significar encaminhamentos destrutivos – anticivilizatórios – que, na primeira situação pode levar à banalização da educação, como se torna boa parte de nossa contextualidade escolar. No segundo caso, a trajetória da educação à barbárie pode ser decorrente do ódio e ressentimentos acumulados por crianças e jovens ao professor no ambiente escolar que representa a pressão civilizatória que reprime desejos, instintos e subjetividades em nome da sociabilidade ao *Todo sistema*.

Assim compreendido, o processo educacional pode comportar o próprio elemento anticivilizatório – sua crise – cuja banalidade e barbárie, internalizadas no sujeito social, podem se manifestar contra tudo que é civilizado a qualquer tempo e lugar encenando na sociedade uma espécie de nova *Auschwitz* moderna; um campo de concentração sem cercas, livre, para os ditames autoritários do mercado e consumo sobre as consciências as quais são dominadas.

Porém, vale a pena esclarecer que uma educação para desbarbarização não pressupõe prescindir a autoridade da educação. Adorno enfatiza o valor de outra autoridade: “Determinadas manifestações de autoridade, que assumem um outro

significado, na medida em que já não são cegas, não se originam do princípio da violência, mas são conscientes, e, sobretudo, que tenham um momento de transparência inclusive para a própria criança” (ADORNO, 1995, p. 167).

Por último, Adorno destaca a importância da educação na “primeira infância”. Para o frankfurtiano, o sentido da educação deve se concentrar na formação crítica dos sujeitos, desde a tenra idade, a fim de torná-los emancipados de todas as categorias de tutelações heterônomas:

Contudo, na medida em que, conforme os ensinamentos da psicologia profunda, todo o caráter, inclusive daqueles que mais tarde praticam crimes, forma-se na primeira infância, a educação que tem por objetivo evitar a repetição precisa se concentrar na primeira infância. (ADORNO, 1995, p. 121-122).

Para Adorno: “a educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica” (ADORNO, 1995, p. 121). Assim, para ele, a proposta educacional *contra a crise* da formação da autonomia e criticidade dos indivíduos, contra o desenvolvimento da barbárie, deve atuar profilaticamente na primeira infância a fim de não abrir espaços às manifestações de crimes contra a humanidade e contra a própria vida. As disciplinas de formação humana e desenvolvimento crítico – filosofia, sociologia, artes, literatura e outros conhecimentos – que nos fazem pensar e construir um raciocínio reflexivo e independentes são ainda tidos como secundários e só atuam a partir do ensino médio. Adorno (1995, p. 147) enfatiza:

Nessa perspectiva, a experiência, o desenvolvimento da imaginação e a espontaneidade são aspectos essenciais para o exercício do pensar infantil. São disposições que não trazem resultados práticos do ponto de vista do mundo burocratizado; mas, são forças que humanizam e ajudam na resistência às barbáries individuais e sociais. Segundo Becker, a primeira infância é o momento mais profícuo para a promoção desses aspectos.

Parece-nos que uma educação que não acolhe estruturalmente a essencialidade do valor formativo das Disciplinas humanas e conhecimentos *não racionais*, essas que podem ajudar os alunos no processo de reflexão, criticidade e autonomia, não apenas pode alienar os sujeitos sociais, sobretudo, pode se tornar em uma educação reprodutora de ideologias dominantes; pois, essa impede as experiências da subjetividade humana sobre a vida, o indivíduo, a sociedade e o mundo.

Educação a partir de Hannah Arendt

Entre o Passado e o Futuro (1961), importante obra de Hannah Arendt pela qual os seus conceitos sobre a educação são abordados, a autora ressalta a crise que a mesma se encontrava depois dos horrores das guerras mundiais.

E, *Auschwitz* foi, também, o grande testemunho desta formação educacional danificada. Embora, tenha vivido em uma época bastante conturbada politicamente, Arendt não abdicou da esperança. Ela sempre confiou na capacidade humana de instaurar uma nova ordem a partir da realidade da crise pela ação e liberdade de iniciar algo novo, através, principalmente, da fala e do discurso. Essa posição fica evidente em outra importante obra de fôlego, *A condição humana* (1958), pela qual Arendt critica o conformismo e apatia da sociedade de massa moderna frente à originalidade do pensamento político dos cidadãos gregos na Polis:

Essa igualdade moderna, baseada no conformismo inerente à sociedade, e que só é possível porque o comportamento substituiu a ação como principal forma de relação humana, difere, em todos os seus aspectos, da igualdade dos tempos antigos, e especialmente de igualdade na cidade-estado grega [...] Em outras palavras, o domínio público era reservado à individualidade; era o único lugar em que os homens podiam mostrar quem realmente eram e o quanto eram insubstituíveis (ARENDR, 2015, p. 50-51).

Para Arendt (2015), pensar no humano como condição humana é pensar na sua potencialidade de liberdade que convoca a singularidade de sua ação na dimensão pública da sociedade; essa distinta condição sempre foi inibida e prejudicada pelos regimes totalitários.

A crise da educação, refletida por Arendt, está, então, relacionada aos novos desafios que foram postos diante do novo tempo do mundo pós-guerra, assim como Adorno. Ela tinha consciência de que o tema a ser tratado poderia deslizar para particularidades locais em cada país; no entanto, Arendt insiste em fazer uma análise da educação sobre os escombros dos conflitos mundiais. Sua investigação está profundamente interconectada aos fatos políticos do século XX que, sem dúvida, interferiram de forma generalizada em todos os lugares do mundo:

A crise geral que acometeu o mundo moderno em toda a parte e em quase toda esfera da vida se manifesta diversamente em cada país, envolvendo áreas e assumindo formas diversas. [...] Apesar disso, se compararmos essa crise na educação com as experiências políticas de outros países no século XX, com a agitação revolucionária que se sucedeu à Primeira Guerra Mundial, com os campos de concentração e de extermínio, ou mesmo com o profundo mal-estar que, não obstante as aparências contrárias de propriedade se espalhou por toda a Europa a partir do término da Segunda Guerra Mundial, é um tanto difícil dar

a uma crise na educação a seriedade devida. É de fato tentador considerá-la como um fenômeno local e sem conexão com as questões principais do século (ARENDDT, 2014, p. 221-222).

Para Arendt, a ênfase para tratar tal crise devia começar pelos Estados Unidos; pois, foi na terra do Tio Sam que a maioria dos imigrantes, depois da devastação do pós-guerra na Europa, passou a se mobilizar para recomeçar a vida. Houve, então, o que Arendt denominou de *americanização dos estudantes*, dos filhos de imigrantes (ARENDDT, 2014, p. 223).

Os imigrantes representavam, para o país das grandes oportunidades, a extraordinária mão de obra barata para cumprir o desígnio de liderança político-econômica no mundo. Era a nova ordem do mundo:

A América não é simplesmente um país colonial carecendo de imigrantes para povoar a terra, embora independa deles em sua estrutura política. Para a América o fator determinante sempre foi o lema impresso em toda nota de dólar – *Novus Ordo Seclorum*, uma Nova Ordem do Mundo. Os imigrantes, os recém-chegados, são para o país uma garantia de que isto representa uma nova ordem (ARENDDT, 2014, p. 224).

A partir desse ponto, Arendt faz duras críticas à relação entre educação e política, argumentando que os novos, as crianças e os recém-chegados, e aqueles que se inseriam em novos contextos educacionais, não podiam ser doutrinados pela imposição e coerção sobre os auspícios da estruturação de um novo mundo, para serem adequados ao sistema. Aqui, Arendt destaca a necessária dicotomia da educação dos novos com as tendências políticas doutrinárias do sistema vigente, para que a primeira não se torne uma reprodução ideológica da última.

Parece-nos que laicidade para Arendt é tornar a política uma condição de neutralidade e preparação aos novos, não de imposição. Para ela, política é para adultos; é uma relação de encontro entre iguais com os já educados para que a esfera pública seja o cenário do discurso e da ação da cidadania. Para Arendt, quando a política interfere no processo educacional das crianças, precocemente, acaba se tornando tirânica na condição de doutrinação:

Normalmente a criança é introduzida ao mundo pela primeira vez através da escola. No entanto, a escola não é de modo algum o mundo e não deve fingir sê-lo; ela é, em vez disso, a instituição que interpomos entre o domínio privado do lar e o mundo com o fito de fazer com que seja possível a transição, de alguma forma, da família para o mundo. [...] Na medida em que a criança não tem familiaridade com o mundo, deve-se introduzi-la aos poucos a ele; na medida em que ela é nova,

deve-se cuidar para que essa coisa nova chegue à fruição em relação ao mundo como ele é (ARENDDT, 2014, p. 238-239).

A preocupação da autora, sobre a educação, estava assentada em seu direcionamento perigoso de formação tecnicizada a qual passava a assumir diante do novo tempo do mundo daquela época (séc. XX). Os imigrantes estavam sendo americanizados como, hoje, o contingente estudantil está sendo sistematicamente digitalizado pela globalização. Para ela, era preciso refletir sobre a crise da educação posta que a mesma poderia ensejar novos horizontes de possibilidades:

Uma crise nos obriga a voltar às questões mesmas e exige respostas novas ou velhas, mas de qualquer modo julgamentos diretos. Uma crise só se torna um desastre quando respondemos a ela com juízos pré-formados, isto é, com preconceitos. Uma atitude dessas não apenas aguça a crise como nos priva da experiência da realidade e da oportunidade por ela proporcionada à reflexão (ARENDDT, 2014, p. 223).

Para Arendt, as crianças representam a força renovadora de transformação do mundo e sociedade, e o fato do nascimento não é apenas uma condição biológica no mundo; trata-se de uma dimensão de renovação a partir da natalidade⁵. Sua conclusão está derivada da própria crise: “É a oportunidade, proporcionada pelo próprio fato da crise – que dilacera fachadas e oblitera preconceitos –, de explorar e investigar a essência da questão em tudo aquilo que foi posto a nu, e a essência da educação é a natalidade” (ARENDDT, 2014, p. 223).

É através dessa relação, proposta por Arendt, a valorização das crianças, política, liberdade pelo discurso e ação, que a autora nos ajuda a aprofundar o debate sobre o lugar da infância, da educação e da escola na sociedade contemporânea. As crianças continuam nascendo no mundo, e precisarão ser educadas dentro de uma perspectiva ética e responsável por aqueles que as recebem para que possam, segundo ela, em primeira instância, conhecer a realidade e o comportamento do mundo para que depois, conscientemente, possam mudá-lo:

Essa responsabilidade não é imposta arbitrariamente aos educadores; ela está implícita no fato de que os jovens são introduzidos por adultos em um mundo em contínua mudança. Qualquer pessoa que se recuse a assumir a responsabilidade coletiva pelo mundo não deveria ter

⁵ Conceito de natalidade em Arendt. Fundamentada no argumento de Santo Agostinho, segundo o qual o homem foi criado para que houvesse um começo, Arendt afirma que o começo, o início, é a suprema capacidade do homem de fazer e de realizar o novo. “Ao contrário dos animais, o homem sabe que teve um começo e que terá um fim e em vista disto experimenta o seu próprio começo como começo do seu fim” (Correia, 2008, p. 32). Assim, natalidade é ser capaz de instaurar o novo, de agir e de atualizar a liberdade. Quando nasce uma criança, somos todos nós que renascemos, é a humanidade inteira que renasce.

crianças, e é preciso proibi-las de tomar parte em sua educação. (ARENDR, 2014, p. 239).

Hannah Arendt (2014) justifica essa irrecusável consciência de responsabilidade dos mais experientes (professores, pais e mais velhos) às crianças pelo fato de que as mesmas são seres novos; elas precisam ser ambientadas para conhecerem o mundo que as acolheu: “Na medida em que a criança não tem familiaridade com o mundo, deve-se introduzi-la aos poucos a ele; na medida em que ela é nova, deve-se cuidar para que essa coisa nova chegue à fruição em relação ao mundo como ele é” (ARENDR, 2014, p. 239). Nesse sentido, “na educação, essa responsabilidade pelo mundo assume a forma de autoridade” (ARENDR, 2014, p. 239).

Diante do novo tempo do mundo, marcado por novas relações de autoridade que se impõem pela ciência e mercado, as quais substituíram as antigas categorias totalitárias de autoridade, Arendt evoca a clássica *autoridade do educador*: “A autoridade do educador e as qualificações do professor não são a mesma coisa. [...] A qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste, porém sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo” (ARENDR, 2014, p. 239).

Segundo Arendt (2014), existe uma correlata conexão entre a *crise da tradição e a crise da autoridade na educação*. Para Arendt, o professor é um ser que representa a história, que faz a ligação entre o passado e o presente, entre o velho e o novo, e isso não é tarefa fácil. Nas suas palavras:

[...] a crise da autoridade na educação guarda a mais estreita conexão com a crise da tradição, ou seja, com a crise de nossa atitude face ao âmbito do passado. É sobretudo difícil para o educador arcar esse aspecto da crise moderna, pois, é de seu ofício servir como mediador entre o velho e novo, de tal modo que sua própria profissão lhe exige um respeito extraordinário pelo passado (ARENDR, 2014, p. 243-244).

Dessa sorte, a crise da autoridade é uma grave crise política espalhada em todas as esferas sociais que prejudica frontalmente as dimensões pré-políticas tais como a família e escola, como criação dos filhos e a educação respectivamente, em que a autoridade sempre foi requerida como necessária para legitimidade da transmissão de valores humanos aos mais novos.

Segundo Arendt, o cenário da legitimidade dessa autoridade se assenta na esfera pré-política nas relações de desigualdade e necessidade, em que os inexperientes são recepcionados e formados com respeito pelos mais experientes; esses estão presentes nos

ambientes da família e da escola que ainda não podem ser considerados espaços públicos de igualdade e liberdade. Portanto, segundo Arendt, é meta da educação conduzir as crianças e jovens do espaço pré-político de necessidades e desigualdades, através da autoridade referencial das relações educacionais ao ambiente político da liberdade e igualdade para que estes tenham condições de decidir com responsabilidade e autonomia sobre a vida e o mundo que querem viver. Dito de outro modo, o professor é alguém que já sabe o que é o mundo, como ele funciona e se estrutura, e por isso, responsavelmente, precisa introduzir as crianças nele. Daqui advém a relação entre autoridade e tradição proposta por Hannah Arendt.

Considerações finais

Em nossa sociedade, convulsionada por tecnologias, por exigências de mercado e consumo, em que a marca indelével de seu sujeito é o extremo da sua individualização, não há dúvidas que autoridade e tradição soam *démodé*. Porém, a perda dessas significações é o empobrecimento das relações educacionais e a ameaça concreta da descontinuidade da própria sociedade. Hodiernamente, as constantes transformações do mundo globalizado acontecem freneticamente modificando e determinando novos aspectos sociais, exigindo da educação e do homem contemporâneo permanentes atualizações que nem sempre tem êxitos.

Os bens simbólicos da cultura humana, demarcados na transmissibilidade da História pela tradição e experiências humanas sucumbem diante das avassaladoras mudanças em um mundo tecnológico; até a própria inovação tem prazo fugaz de validade. Tudo o que é tradição vem perdendo o sentido de valor; tudo o que é inovação abre expectativas de encontro, de sentido de pertencimento e realização humanas. É o novo pelo novo!

Assim, o antigo é confundido com ultrapassado, e o alto nível de informações, que a sociedade processa, impede a compreensão das experiências passadas; das tradições construídas que trouxeram nossa sociedade até aqui.

Nessa conjuntura, escola e professor perdem sua importância de transmissores de conhecimentos e referenciais de saberes para a formação do aluno. É a perda da autoridade do educador como a revelação da própria crise da educação.

Dessa forma, a reflexão de Adorno e Arendt sobre educação chega-nos pela contramão do fluxo ideológico moderno. Para os autores, a educação deve se voltar para

o passado – elaborá-lo criticamente e legar dele todo a seu bom patrimônio cultural – precisamente para inserir nele as crianças que estão chegando ao mundo. Portanto, a educação, segundo Adorno, deve ter a pujança de encarar as suas contradições para não incorrer em recorrentes barbáries e, em Arendt, deve se situar entre passado e o futuro de forma harmônica e transmissível, significando conhecer e se apropriar do legado que nos deixaram os mais velhos para viver e cuidar do mundo.

Nessa perspectiva, os autores concordam sobre a importância de uma educação direcionada à infância. Através das análises desses autores, sobre a educação infantil, entendemos que a pedagogia lúdica não pode ser confundida com espaço escolar ocupado apenas com brincadeiras sem intenções formativas. O ambiente escolar, na infância, deve privilegiar a liberdade, a criatividade, a iniciativa de provocar responsabilmente experiências sobre a vida e o mundo para que o debate a partir do infante seja valorizado na sua interpretação e significação, e não desprezando o ente infantil como “tábula rasa” o qual precisa apenas de depósitos de conhecimentos (Freire). Esse é o núcleo de uma educação doutrinadora.

Segundo Arendt, em seu conceito de natalidade, e reforçado por Adorno, em sua preconização sobre o fato de que a educação para a reflexão deve ocorrer já na primeira infância, a criança torna-se um ser humano único e valorizado, inserido em sua perspectiva de potencialidade livre e transformadora de seu tempo e mundo. A criança precisa ser respeitada. Nesse sentido pedagógico, a infância porta um elemento sempre revolucionário que deve ser preservado e trabalhado pela autoridade-referencial dos mais velhos, em especial do professor, contra as heteronomias dominantes que sufocam singularidades e subjetividades perspectivando possíveis barbáries nos sujeitos sociais como ocorridas na tragédia em *Auschwitz*.

Para tal empreendimento educacional, que evitam barbáries e abrem possibilidades de humanização no sujeito discente, poderíamos problematizar como intenção de conclusão deste artigo: *Diante da relevância dos apontamentos dos autores, como temos nos posicionado nessa relação autoridade-referencial escola e educando? A condição de transmissibilidade de valores e significados humanos e da História da sociedade está presente na nossa ação educacional? Se ideologias sempre irão reinar na pauta da ordem do mundo, como poderíamos educar para a sociabilidade sem esvaziar as condições de autonomia, reflexão e criticidade, valores tão essenciais para o ser humano infante? São perguntas críticas que nos fazem pensar, e não permitem encerrar o debate sobre como*

podemos fazer parte dessa educação de resistência/emancipação (Adorno e Arendt) que volta-se sobre o sujeito da formação e não simplesmente para a formação do sujeito.

Referências

- ADORNO, T. W. Educação após Auschwitz. In: COHN, G. **Theodor W. Adorno**. São Paulo: Ática, 1986. (Sociologia).
- _____. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ARENDT, H. **A Condição Humana**. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2015.
- _____. **Origens do totalitarismo: antissemitismo, imperialismo, totalitarismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- _____. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2014.
- CORREIA, A. O significado político da natalidade: Arendt e Agostinho. In: CORREIA, A.; NASCIMENTO, M. (orgs.). **Hannah Arendt: Entre o passado e o futuro**. Juiz de Fora: UFJF, 2008. p. 15-34.
- CORREIA, J. A. C. L. **Ainda Auschwitz...? A barbárie e a banalização do mal no neoliberalismo: diálogo crítico a partir de Theodor Adorno e Hannah Arendt**. 2018. 70f. Dissertação (Mestrado em História e Filosofia da Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2018.
- PUCCI, B. ZAMORA, J. A.; MOREIRA, A. da S. **Adorno, Educação e Religião**. Goiânia: Editora da UCG, 2008.
- SUNG, J. M. **Educar para Reencantar a Vida**. Petrópolis: Vozes, 2006.