

# **Pensar as crises com Hannah**

## **Arendt:**

**um exercício de pensamento  
sobre educação, política e  
pandemia.**

# Pensar as crises com Hannah Arendt: um exercício de pensamento sobre educação, política e pandemia

Vitor Miranda Ciochetti

**Resumo:** Com a pandemia do novo Coronavírus, a palavra crise tem sido amplamente utilizada no debate público. Nosso objetivo consiste em propor um exercício de pensamento sobre o conceito de crise e seu impacto no campo educacional brasileiro a partir das obras de Hannah Arendt. Se, para a autora, a crise se manifesta no desaparecimento do senso comum, entende-se que, para a educação, seus efeitos consistem na perda do chão de nossas certezas sobre qual o legado que devemos preservar e a quais experiências do mundo podemos recorrer. Por meio de uma investigação do sentido da prática educativa e de acontecimentos da cena política brasileira, apresentamos um contraponto às atuais discursividades pedagógicas em vigor no debate público. Neste sentido, defendemos uma prática educativa marcada por uma temporalidade que não esteja voltada para o futuro, mas para o passado, na qual o objetivo da educação não seja a busca por desenvolver competências para o progresso social, mas a renovação das experiências com o mundo.

**Palavras-chave:** crise; educação; política; pandemia; Hannah Arendt.

## INTRODUÇÃO

Com a pandemia do novo Coronavírus, a palavra crise tem sido amplamente utilizada no debate público para descrever o momento presente. Considerada como a pensadora das crises, essa noção ocupa um lugar central na obra de Hannah Arendt (PORCEL, 2013). Em seus escritos, contudo, não se encontra uma definição única, mas seu sentido encontra-se perfilado em suas obras em diferentes metáforas, imagens e recursos linguísticos dos quais a autora se utiliza para tratar do conceito. De modo geral, entende-se que toda situação de crise emerge de um acontecimento político no qual o “são juízo humano fracassa ou renúncia à tentativa de fornecer respostas” (ARENDR, p. 227) e tem como efeito o fato de que “em toda crise, é destruída uma parte do mundo, alguma coisa comum a todos nós” (idem). Esse fracasso ou renúncia do juízo, segundo Arendt, se expressa no desaparecimento do senso comum, no qual nos apoiávamos de antemão para obter respostas. Como afirma a autora: “Somente por termos um senso comum, isto é, somente porque a terra é habitada, não por um homem, mas por homens no plural, podemos confiar em nossa experiência sensorial imediata.” (ARENDR, 2017, p. 406). Deste modo, considerando que nossas experiências dependem do convívio com os outros, sem as quais permaneceríamos enclausurados em nossas existências individuais, o desaparecimento do senso comum se revela como um fenômeno de crise na medida em que provoca esse desmoronamento de parte do mundo.

Segundo a autora, os acontecimentos de crise seriam um fenômeno típico da modernidade. Ela argumenta que a crise da modernidade consiste na ruptura com a tradição, na qual o passado deixa de ser um modelo de referência capaz de oferecer respostas e orientar a conduta humana no presente. Por conseguinte, o futuro passa a ser o tempo forte na forma como concebemos o desenvolvimento histórico, sendo glorificado em razão do ideal de progresso (CARVALHO, 2015,

p. 991). Nesse embate entre o passado e o futuro, um dos exemplos que a autora recorre seria a máxima de Alexis Tocqueville: “Desde que o passado deixou de lançar sua luz sobre o futuro, a mente do homem vagueia nas trevas.”

A acepção do termo *crise*, por sua vez, possui para Arendt um sentido ambivalente: pode tanto resultar em uma catástrofe como também uma oportunidade, a depender do modo como respondemos a ela. Interpretando o conceito de crise em Arendt, Beatriz Porcel (2013) afirma que tais respostas podem ser desastrosas se optamos por uma saída antipolítica, expressa pela incapacidade do juízo e pautada em preconceitos; como também podem ser positivas, na medida em que a própria crise nos coloca a oportunidade do pensamento, por uma saída política pautada em um juízo renovado.

Tendo em vista que, no universo conceitual de Arendt, “o ensino de uma disciplina ou campo do saber sempre representa um modo de salvar uma parte ou um aspecto do mundo e seu legado de realizações históricas” (CARVALHO, 2014, p. 816), o problema aqui posto se debruça sobre os efeitos do desaparecimento do senso comum para a educação. Considerando que a crise suscita o desaparecimento do senso comum, entende-se que seus efeitos para a educação consistem na perda do chão de nossas certezas sobre qual o legado que devemos preservar e a quais experiências do mundo podemos recorrer. Acredita-se, deste modo, ser necessário um juízo renovado sobre a prática educativa que se contraponha às atuais discursividades pedagógicas em vigor no debate público.

Considerando que a crise suscita o desaparecimento do senso comum, entende-se que seus efeitos para a educação consistem na perda do chão de nossas certezas sobre qual o legado que devemos preservar e a quais experiências do mundo podemos recorrer.

No campo educacional, o discurso sobre a crise de aprendizagem parece prevalecer como uma verdade inconteste, e o prolongado fechamento das escolas, decorrente da crise epidemiológica, tem ressuscitado essa antiga contenda. Como afirma o relatório do Banco Mundial Agindo agora para proteger o capital humano de nossas crianças (2021), o fechamento das escolas tem gerado um problema escandaloso: “essa interrupção pode fazer com que cerca de dois em cada três alunos não sejam capazes de ler ou entender textos adequados para a sua idade” (p. 6). Como consequência, as crianças estariam ficando “pobres de aprendizado” e seriam incapazes de lidar com as “demandas complexas do futuro”. Certamente, essa é uma visão que não surge no contexto da pandemia, mas tem sido difundida por instituições e fundações ligadas ao setor empresarial<sup>1</sup> e organizações mundiais<sup>2</sup> há algumas décadas, exercendo grande influência na implementação das últimas reformas educacionais, com destaque para a reforma do Ensino Médio e a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Como aborda o documento produzido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) *Competências para o Progresso Social* (2015), percebe-se o intuito da organização em produzir consensos na formulação de políticas educacionais em nível

<sup>1</sup> Cabe destacar Fundação Lemann, Instituto Ayrton Senna, Instituto Natura, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Instituto Unibanco, Fundação Itaú Social, Fundação Roberto Marinho, Fundação SM e Itaú BBA. Para mais informações, ver o artigo de Gabriel Grabowski *Quais são os interesses das fundações e institutos empresariais com a BNCC e o “novo” ensino médio?*, disponível em: <<https://www.extraclasse.org.br/opiniaio/2019/09/quais-sao-os-interesses-das-fundacoes-e-institutos-empresariais-com-a-bncc-e-o-novo-ensino-medio/>>. Publicado 02/09/2019.

<sup>2</sup> Dentre elas, destacam-se a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Banco Mundial (BM).

mundial:

Quais são as competências que estimulam o bem-estar e o progresso social? Legisladores, incluindo 11 ministros e vice-ministros da Educação, discutiram essa questão na reunião ministerial informal da OCDE sobre “Competências para o Progresso Social” em São Paulo, Brasil, em 23 e 24 de março de 2014. Chegaram a um acordo unânime sobre a necessidade de desenvolver uma “criança completa” com um conjunto equilibrado de competências cognitivas e socioemocionais que lhe permitam enfrentar melhor os desafios do século 21. (2015, p. 13)

Vemos, pois, como tal entendimento sobre as finalidades da educação se assenta principalmente no seguinte pressuposto: a educação escolar teria a missão de transmitir às crianças e aos jovens as aprendizagens e competências necessárias para a construção de uma sociedade futura mais democrática, mais igualitária, mais sustentável, que respeite a diversidade etc.; assumindo a plena harmonia entre o progresso socioeconômico e o desenvolvimento das capacidades cognitivas e socioemocionais. Se, de um lado, essas narrativas atribuem à escola a missão civilizatória de construir a sociedade futura, de outro, elas verificam o seu iminente “fracasso”. Isso ocorre pelo fato de atribuírem à educação algo que lhe é externo, a saber, a responsabilidade pelo progresso e pelo desenvolvimento socioeconômico. O problema suscitado por esse discurso, portanto, não seria apenas o reflexo da incapacidade das crianças em adquirir as competências necessárias para a sua idade, mas seria o prenúncio de uma catástrofe ainda maior: o atraso social e econômico.

Neste sentido, propomos apresentar um contraponto a esse discurso pedagógico a partir de Hannah Arendt. Partindo da afirmativa da autora, que o “Pensar e lembrar... é o modo humano de deitar raízes, de cada um tomar seu lugar no mundo a que todos chegamos como estranhos” (2004, p. 166), buscamos apresentar uma temporalidade da educação que não está voltada para o futuro, mas sim para o passado, na qual a escola tem o potencial de renovar o sentido das nossas experiências com o mundo.

## PENSAR A CRISE NA EDUCAÇÃO COM HANNAH ARENDT

Em seu ensaio *A crise na educação* (2016) está presente a principal reflexão a qual Arendt se dedica ao tema da educação. Esse ensaio, por sua vez, seria apenas um dos oito ensaios contidos no livro *Entre o passado e o futuro*, abarcando a proposta geral da obra, a qual a autora explicita no seguinte trecho:

(...) trata-se de exercícios de pensamento político, na forma como este emerge da concretude de acontecimentos políticos (embora tais acontecimentos sejam mencionados apenas de passagem), e meu pressuposto é que o próprio pensamento emerge de incidentes da experiência viva e a eles deve permanecer ligado, já que são os únicos marcos por onde pode obter orientação. (ARENDT, p. 41)

Assim, em suas reflexões, a autora apresenta as razões do porquê a educação se tornou um problema político de primeira grandeza, tomando os Estados Unidos como caso exemplar de sua emergência. Ela destaca que, na sociedade estadunidense, a crise se manifestou por um duplo aspecto. O primeiro seria o *pathos pelo novo*, isto é, a crença de que tudo que é novo é melhor, enquanto o passado torna-se obsoleto, antiquado e ultrapassado. Tal crença, afirma Arendt, possibilitou uma revolução no campo educacional – levada a cabo pelas modernas teorias pedagógicas, sob o lema de uma educação progressista –, derrubando completamente “como de um dia para o outro,

todas as tradições e métodos estabelecidos de ensino e de aprendizagem.” (idem, p. 227) e, como consequência, destaca que “... por causa de determinadas teorias, boas ou más, todas as regras do juízo humano normal foram postas de parte.” (idem).

O segundo aspecto consiste na força que os ideais de igualdade e autoridade exercem na mentalidade dos norte-americanos. Na perspectiva de Hannah Arendt, a difusão dos valores de igualdade tiveram como consequência a produção de uma crise da autoridade e da tradição. Para tratar da noção de *autoridade* em educação, a autora recupera as análises de Tocqueville sobre a democracia norte-americana. A fundação desse Estado no Novo Mundo surge como a expressão da revolução democrática e rompe completamente com as tradições do Velho Continente europeu e da ordem aristocrática. Assim, a democracia norte-americana é tratada por Tocqueville como caso exemplar da revolução democrática em marcha, promovida pelos ideais da igualdade de condições. Em suas observações, ressalta que uma das consequências da igualdade no modo de vida norte-americano é a independência de uns com relação aos outros, e que suas ações estão voltadas à “... seguir tão somente sua vontade. Essa inteira independência, de que desfrutam continuamente ante seus iguais e no uso da vida privada, os dispõe a considerar com *descontentamento toda autoridade (...)*” (TOCQUEVILLE, 2014 p. 357 [grifo nosso]). Neste aspecto, Arendt identifica que o problema da educação no mundo moderno decorre de um paradoxo: “está no fato de, por sua natureza, não poder esta [a educação] abrir mão nem da autoridade, nem da tradição, e ser obrigada, apesar disso, a caminhar em um mundo que não é estruturado nem pela autoridade nem tampouco mantido coeso pela tradição (ARENDR, 2016, p.245-46)”.

Vale ressaltar que a autora parte do entendimento de que a educação carrega em seu seio uma relação de assimetria estabelecida entre adultos e crianças, manifestada pelo fenômeno da *natalidade*, isto é, “o fato de que seres nascem para o mundo” (idem, p. 223).

A autora argumenta que o mundo seria o espaço comum entre gerações e que só sobrevive quando “aparece” em público. Neste sentido, o domínio público pode ser entendido como o “próprio mundo”, o qual não se confunde com a Terra ou a natureza: tem a ver com o artefato humano, que “Transcende a duração de nossas vidas tanto no passado quanto no futuro, preexistia à nossa chegada e sobreviverá à nossa breve permanência nele” (2017, p. 68). No entanto, a autora ressalta que o mundo é irrevogavelmente fadado à ruína do tempo, “...a menos que existam seres humanos determinados a intervir, a alterar, a criar aquilo que é novo.” (2016, p. 242).

Como seres novos em um mundo velho, as crianças precisam ser protegidas, em suas condições vitais, dos perigos do mundo público; ao mesmo tempo que, paulatinamente, precisam ser inseridas nos legados culturais, simbólicos e históricos do mundo, como afirma Arendt: “... na medida em que ela é nova [a criança], deve-se cuidar para que essa coisa nova chegue à fruição em relação ao mundo como ele é.” (idem, p. 239). Os adultos têm, nesse sentido, uma dupla responsabilidade: uma proteção para com o mundo e, ao mesmo tempo, para com a criança. A importância atribuída por Arendt ao papel que a autoridade desempenha na educação reside na afirmativa: “Na educação, essa responsabilidade pelo mundo assume a forma de autoridade” (idem, p. 239) e, sempre que

uma autoridade legítima existiu, “... ela esteve associada com a responsabilidade pelo curso das coisas no mundo” (p. 240). Portanto, por ter em sua essência essa dupla responsabilidade, a tarefa da educação é inseparável de uma relação de autoridade entre adultos e crianças.

A educação na sua forma escolar, por sua vez, ocupa um lugar intermediário entre a vida privada e a pública, em que a criança passa a ocupar um lugar fora da vida privada e é introduzida no mundo pela primeira vez. O professor, assim, assume a responsabilidade de ser o mediador entre o novo e o velho, as crianças e o mundo, o que lhe exige profundo respeito pelo passado e, minimamente, um amor pelo mundo.

A qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste, porém sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo. Face à criança, é como se ele fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo à criança: - Isso é o nosso mundo. (idem, p. 239).

Esse exercício de pensamento político colocado por Arendt, tentando compreender o fenômeno da crise na educação e seus impactos na sociedade norte-americana, possui grande relevância em nossa análise na medida em que a ‘modernização pedagógica’, então anunciada, parece dominar os discursos educacionais em escala global (CARVALHO, 2008, p. 1) e se fazem presentes no Brasil de forma sensível nas últimas décadas. O combate ao tradicionalismo pedagógico não seria, contudo, um fenômeno novo no país, pelo contrário, se faz presente há um século no Brasil, desde o advento das ideias escolanovistas (AQUINO, 2018). O discurso de uma nova pedagogia sempre aparece, no entanto, como um modelo renovado e parece acompanhar o temperamento político do país. Voltaremos nosso olhar, portanto, para a crise na educação no Brasil, detendo-nos aos recentes acontecimentos políticos que marcam a sua emergência.

## A CRISE NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Se considerarmos as últimas reformas educacionais em âmbito nacional de maior importância – a saber, a legislação da reforma do Ensino Médio e a implementação da BNCC – é relevante que atentemo-nos aos acontecimentos políticos que a precedem. A crise econômica e política da qual resultou o impeachment de Dilma Rousseff e a ascensão de Michel Temer à presidência da República, de certo, marcaram rupturas na política institucional do país, as quais “...trouxeram consigo consequências para a democracia brasileira e também para a educação enquanto bem público” (COSTA e SILVA, 2019, p. 3).

O novo governo teve como promessa fundamental uma agenda de *reformas* para o país<sup>3</sup> como forma de responder à *crise* econômica para os setores do mercado e também para os diferentes setores da sociedade. As novas legislações educacionais, deste modo, entraram no bojo de uma série de reformas de cunho neoliberal prometidas, que tiveram como objetivo promover o desenvolvimento econômico e social do país e “modernizar” o Estado brasileiro: a trabalhista, a PEC do Teto de

<sup>3</sup> Publicado em 18/02/2017 na página: <<https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2017/02/1860344-somos-um-governo-reformista-diz-temer-a-empresarios-em-sp.shtml>>

Gastos e a da Previdência (que só viria a ser aprovada durante o governo de Jair Bolsonaro). Neste sentido, Marilda Costa e Leonardo da Silva argumentam que

... as reformas do ensino médio (Lei nº 13.415/17, que regulamentou o novo ensino médio e a BNCC) não estão isoladas de um conjunto alargado de mudanças no papel do Estado, da cidadania democrática e dos direitos sociais perante um neoliberalismo ainda mais avançado que atropelaram políticas educacionais em andamento, com destaque para o Plano Nacional de Educação (em vigência no período 2014–2024), bem como os debates em andamento sobre polêmicas curriculares (idem, p. 7)

A principal justificativa do governo para as reformas na educação teve por base os péssimos resultados oferecidos pelos indicadores avaliativos da educação básica para o ensino médio<sup>4</sup>. Mas ela não foi recebida sem críticas. Além de ser vista como uma medida autocrática e inconstitucional pela Procuradoria Geral da República<sup>5</sup> e por diversos setores da educação, cabe lembrar que a PEC do Teto de Gastos provocou um impacto profundo na educação ao contingenciar os investimentos públicos pelos próximos vinte anos (2018 a 2038).

Na arena da disputa política, uma rede de atores – vinculados majoritariamente à administração pública, fundações empresariais e organizações não governamentais – buscaram legitimar a importância e necessidade das reformas educacionais a partir de estratégias de consensualização (MICHETTI, 2020). A articulação desses atores, por sua vez, ganhou forte expressão na criação do *Movimento pela Base*, surgido em 2013, que participou de forma significativa no debate público sobre a elaboração e implementação da BNCC. Como destaca Miqueli Michetti, uma das estratégias de produção de consensos em torno da BNCC feitas pelo movimento se assentam no modo como o grupo buscou angariar legitimidade no debate público ao falar em nome dos:

“especialistas” e a “sociedade civil organizada”, recorrendo tanto à legitimação técnico-científica quanto à da vontade geral. Contudo, entre “especialistas” e “líderes da sociedade civil organizada”, encontramos nomes oriundos de importantes famílias e grupos empresariais nacionais, que integram a organização especialmente por meio de fundações e “institutos” ligados ao universo corporativo. (idem, p. 5)

Como produto desta articulação política, feita em nome dos “especialistas” e da “vontade geral” da sociedade organizada, a BNCC surge como um documento orientador da prática educativa, estabelecendo quais os conhecimentos e as habilidades necessárias que devem ser transmitidos aos estudantes do ensino básico.

Ao analisarmos a BNCC, vemos os pressupostos educacionais pelos quais ela é orientada: “a Base é um documento completo e contemporâneo, que corresponde às demandas do estudante desta época, *preparando-o para o futuro*.” (BNCC, 2017 [grifo nosso]). Tal pressuposto se realiza pela adoção do conceito de competência como eixo norteador de definição das aprendizagens essenciais que os estudantes devem ter. Segundo o documento, o conceito é definido como

4 Referimo-nos aqui, principalmente ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e o Programa Internacional para a Avaliação dos Estudantes (PISA), vinculado à Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)

5 <https://g1.globo.com/educacao/noticia/janot-diz-que-mp-do-ensino-medio-viola-constituicao.ghtml><https://g1.globo.com/educacao/noticia/janot-diz-que-mp-do-ensino-medio-viola-constituicao.ghtml>



mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho... Ao definir essas competências, a BNCC reconhece que a educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” [BRASIL, 2017] (idem, p. 8)

Nas finalidades atribuídas à educação e, por consequência, à escola, a noção de *aprender para se* destaca como pressuposto da prática educativa: aprende-se para o pleno exercício da cidadania, para o sucesso profissional, para lidar com as demandas complexas da vida moderna e para a preservação da natureza. Em suma, aprende-se competências socialmente úteis, de modo a preparar as crianças para um futuro idealizado pelos adultos, porém desconhecido.

Em sua crítica a tais concepções pedagógicas, José Sérgio de Carvalho argumenta que essa recusa moderna de tomar o caráter exemplar do passado e sua autoridade como orientadora da ação educativa torna a noção de progresso como a finalidade das práticas educativas “que passa a *autorizar* o ato educativo e dotá-lo de um significado... Daí a profusão de *slogans* e máximas segundo as quais a educação é a condição para a plena realização do futuro” (idem, p. 992). Hannah Arendt, por sua vez, defende que a educação deve-se voltar inteiramente para o passado, e não prepará-las nem mesmo para serem cidadãs de uma sociedade futura, tendo em vista que, do ponto de vista das crianças, os adultos sempre representam o velho, de tal modo que “preparar uma nova geração para um mundo novo só pode significar o desejo de arrancar das mãos dos recém-chegados sua própria oportunidade face ao novo.” (p. 226). Nessa mesma linha, argumenta Vanessa de Almeida, não se trata de ensinar aos mais novos nossos planos de transformação do mundo, pois quem educa não apresenta o mundo futuro “... na esperança de que eles realizem o que nós sonhamos” (2013, p. 227). Trata-se, pois, de “familiarizá-los apenas com o mundo do passado – é esse chão que os novos precisam conhecer” (idem).

Poderíamos afirmar, também, como defende Carvalho, que a concepção de educação embutida no ideal de formar as crianças para o futuro se expressa na busca da “... obtenção de competências e habilidades para a produção numa sociedade de consumo.” (2008, p. 10), e não pela participação e renovação de um mundo comum e público. Neste sentido, o conceito de competência expressa um ideal utilitário que esvazia o sentido próprio da prática educativa, pois, na medida em que ela seria apenas um meio para se construir a sociedade futura, atribui-se a ela um valor instrumental. Como argumenta Carvalho:

...os limites de qualquer concepção meramente instrumental de educação tornam-se patentes em face da peculiaridade de seu propósito fundamental: a formação de sujeitos. Ora, a própria noção de “formação” (*Bildung*) extrapola qualquer tentativa de submissão do educando a metas preestabelecidas. Formar alguém implica a noção da constituição de uma pessoa cujos contornos futuros sempre serão da ordem do imprevisível... (2018, p. 81)

Deste modo, como destaca Vanessa de Almeida, a escola moderna tem dado cada vez mais prioridade aos conhecimentos que exercem, de modo mais claro, alguma finalidade prática. Tal questão leva a autora a tratar da distinção estabelecida por Arendt entre duas faculdades humanas, o conhecer e o pensar, questionando-se sobre qual seria a importância de cada uma dessas faculdades para a

educação. Almeida afirma que, para Arendt, enquanto o conhecimento busca resultados seguros e verificáveis, tanto no âmbito da ciência quanto no senso comum, o pensamento é algo como uma resposta às nossas experiências no mundo. Em outras palavras, a autora argumenta que se o pensamento é movido pela busca de sentido, o conhecimento é impulsionado pela busca da verdade.

Deste modo, a produção de conhecimento sempre visa a um fim. Arendt, neste aspecto, estabelece um paralelo com a atividade de fabricação, pois, segundo a autora, ambas “constroem” coisas.<sup>6</sup> Cabe ressaltar que a busca pela verdade, amparada pela faculdade de conhecer, não seria uma questão trivial, como defende a autora: “Nenhuma permanência, nenhuma perseverança da existência podem ser concebidas sem homens decididos a testemunhar aquilo que é e que lhes aparece porque é.” (2016, p. 285). Assim, o compromisso com ela, para o educador é também o lugar em que se assenta a responsabilidade assumida pela preservação do mundo, isto é, a sua autoridade

O pensamento, por outro lado, não persegue um fim objetivo. Na medida em que é um diálogo interno do sujeito, que surge de acontecimentos que nos impele à reflexão, o pensamento nunca chega a um sentido último e definitivo sobre as experiências vividas. Ao tratar da mentalidade utilitarista presente nos discursos pedagógicos, a autora ressalta como tais discursos remetem à caracterização estabelecida por Arendt sobre a produção de conhecimento

Esta atividade [produção de conhecimento], de fato, é de orientação utilitarista – o que é adequado a seus propósitos. Quando, porém, esse tipo de utilitarismo se torna critério para o ensino como um todo não há espaço para o pensar, ou seja, para uma reflexão que não tem nenhuma utilidade e que nem sequer produz resultados objetivos. Na perspectiva da construção do conhecimento, o pensar – improdutivo e inútil – simplesmente não faz sentido. (2010, p. 860)

A autora conclui, portanto, que o ideal de utilidade não poderia ter um sentido em si mesmo. A transmissão de conhecimentos, apesar de ser de extrema relevância para a educação, por si só seria insuficiente. O conhecimento seria apenas uma forma de nos relacionarmos com o mundo e, sendo assim, não é capaz de dar sentido às experiências humanas e refletir sobre seus significados. O pensamento, contudo, afirma a autora, não é uma atividade que pode ser ensinada para as crianças, pois não haveria métodos ou regras pelas quais possamos transmiti-la:

O que, contudo, podemos fazer é compartilhar o sentido que atribuímos às experiências e aos pensamentos, e que queremos legar aos mais novos. Os alunos podem então repensar e ressignificar o que herdaram a partir do seu modo de se relacionar com esse legado e estabelecer a sua pertença singular a este mundo. (idem, p. 864)

## A PANDEMIA E A CRISE NA EDUCAÇÃO

Por fim, se o fenômeno da crise possui o efeito de provocar esse desmoronamento do senso comum, nos tirando o chão de todas as certezas e nos colocando em dúvida sobre a nossa própria experiência com o mundo, a relevância do pensamento consiste justamente em buscar um sentido para as nossas experiências. Deste modo, as diferentes disciplinas do universo escolar podem nos oferecer um chão sólido do conhecimento onde nossos pensamentos podem pisar, assim como

<sup>6</sup> “A atividade de conhecer [...] é tanto uma atividade de construção do mundo quanto a edificação de casas” (Arendt, 1995, p. 45)

também o próprio espaço da escola pode ser um lugar de partilha de experiências.

Ora, vemos como essa situação posta no campo da educação - a saber, a da crise de pertencimento das crianças e jovens no mundo - se agrava no contexto da pandemia do Coronavírus. A necessidade do isolamento social não apenas prejudicou a aprendizagem dos alunos, mas os impediu de viver uns junto aos outros e de partilhar o espaço comum da escola. Substituiu-se o espaço da escola pela tecnologia digital dos computadores, aparelhos telefônicos e redes de internet, e as crianças e jovens, bem como educadores, que não dispõem dos recursos tecnológicos e condições favoráveis para estabelecer essa interação virtual foram, por assim dizer, abandonados à sua própria sorte. Vemos, pois, como um dos efeitos mais perversos do isolamento consiste na incapacidade de partilharmos de um mundo comum, colocando em crise não apenas as aprendizagens que as crianças supostamente precisariam ter, mas, também, a renovação dos legados que o mundo pode oferecer aos mais novos.

Quando Arendt afirma que: “A essência da educação é a natalidade, [...] o fato de que novos seres nascem para o mundo” (2016, p.223), ela define o seu sentido e promulga uma preocupação para com o papel da educação frente a esse constante novo que irrompe: o de preservar o mundo. Pode parecer banal a ideia de uma preservação do mundo frente aos educandos, mas os mesmos não carregam em si nenhum apreço ao mundo que lhe é anterior e transcendente. É na educação, afirma Arendt, que decidimos se amamos o mundo o suficiente para assumir a responsabilidade por ele e salvá-lo da ruína do tempo, ao mesmo tempo que é na educação que assumimos a responsabilidade pelos mais novos e não os expulsamos de nosso mundo, nem os abandonamos aos seus próprios recursos.

Viver o isolamento social imposto pela pandemia, que nos enclausurou em nossas existências privadas, nos proporcionou sentir a experiência do isolamento como um fenômeno social global de modo sem precedentes na história recente. Dessa forma, voltar ao espaço da escola coloca-nos o imenso desafio de “voltarmos ao mundo” e habitar esse lugar juntos aos outros.

## BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, V. S. A distinção entre conhecer e pensar em Hannah Arendt e sua relevância para a educação. *Educ. Pesqui.*, São Paulo ,v. 36, n. 3, p. 853-865, Dec.2010 .

\_\_\_\_\_. Natalidade e educação: reflexões sobre o milagre do novo na obra de Hannah Arendt. *Proposições*, Campinas, v. 24, n. 2, p. 221-237, Aug. 2013

AQUINO, J. G. Defender a escola das pedagogias contemporâneas. *ETD - Educação Temática Digital*, Campinas, SP, v. 19, n. 4, p. 669-690, 2017

ARENDT, H. *Entre o passado e o futuro*. Editora Perspectiva. São Paulo. 2016

\_\_\_\_\_. *A Condição Humana*. Trad. Roberto Raposo. 13.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2017a

\_\_\_\_\_. *Origens do Totalitarismo*. São Paulo: Companhia de Bolso, 2017.

\_\_\_\_\_. *Responsabilidade e julgamento*. São Paulo: Companhia das Letras, 31-60, 2004.

Base Nacional Comum Curricular (BNCC). *Educação é a Base*. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BANCO MUNDIAL. Agir agora para proteger o capital humano de nossas crianças: Os custos e a Resposta ao Impacto da pandemia da COVID- no Setor de Educação na América Latina e no Caribe”. Washington, *World Bank Publication*, 2021

CARVALHO, J. S. F. Autoridade e educação: o desafio em face do ocaso da tradição. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2015, vol.20, n.63, pp.975-993.

\_\_\_\_\_. Política e educação em Hannah Arendt: distinções, relações e tensões. *Educação & Sociedade* (2014).

\_\_\_\_\_. O declínio do sentido público da educação. *RBEP - Revista brasileira de estudos pedagógicos.*, Brasília, DF, v. 89, n. 223, p. 411-424, 2008.

COSTA, M. O.; SILVA, L. A. Educação e democracia: Base Nacional Comum Curricular e novo ensino médio sob a ótica de entidades acadêmicas da área educacional. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2019, vol.24

MICHETTI, M. ENTRE A LEGITIMAÇÃO E A CRÍTICA: As disputas acerca da Base Nacional Comum Curricular. *Rev. bras. Ci. Soc.*, São Paulo ,v. 35, n. 102, 2020 .

OECD. *Competências para o progresso social: O poder das competências socioemocionais*, Fundación Santillana, Madrid, 2015.

PORCEL, B. Hannah Arendt y las crisis de nuestro tiempo. *Revista Argumentos/UFC*. Ano 5 n°9 2013

TOCQUEVILLE, A. *A democracia na américa: sentimentos e opiniões*. São Paulo: Martins