

Educação e autoridade em Hannah Arendt: por amor às nossas crianças

Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida

PUCGOIÁS/PPPG/ EDU.-BRAZIL

Zeneide.cma@gmail.com

Resumo: O objetivo central desse ensaio é trazer parte das reflexões que venho desenvolvendo junto ao grupo de pesquisa que coordeno: “Entre Casas-Escolas e os Grupos Escolares: memórias da escolaridade nos sertões de Goiás e Minas Gerais (Região Trijuntora – 1935-1965).” Como também das leituras e discussões na disciplina História da Educação que ofereço no programa de Pós-Graduação *strito sensu* em Educação-PPGE_PUCGO , vinculados a Linha de pesquisa: Estado, Políticas e Instituições Educacionais. As análises de Hannah Arendt sobre e os sentidos do educar nossas crianças por amor ao mundo, são aqui apresentadas como parte dos estudos dessas experiências que buscam articular os diálogos com as e políticas educacionais numa perspectiva histórica.

Palavras-chaves: Políticas educacionais; educação em Hannah Arendt; Infância;

Introdução: Os Espaços do Civilizar, do Educar e do Cuidar: a pesquisa.

As chamadas “Casas-de-Escola” constituíram-se nos percursos da escolaridade brasileira, em um dos primeiros espaços criados por segmentos da população para instruir e educar seus filhos. Uma vez que a educação como um projeto de civilidade e modernização do Estado, revelou-se mais eloquente nos discursos oficiais do que na efetivação de uma política assumida pelo poder público. Tais discursos anunciados

tanto nas intenções das Reformas Pombalinas, na época colonial como no Imperial, efetivação de uma política assumida pelo poder público. Tais discursos anunciados tanto nas intenções das Reformas Pombalinas, na época colonial como no Imperial, evidenciados por meio da lei de 15 de outubro de 1827, que institui a obrigatoriedade do ensino de primeiras letras no Brasil e mais tarde, no Ato adicional de 1834, que delegou às Províncias a responsabilidade pela implantação e organização das escolas primárias e secundárias. Nesse contexto, os mestres-escola, que já vinham se estabelecendo para atender às demandas sociais de certos segmentos sociais, consolidam seus espaços criados pela iniciativa particular e, assim, oficializados pelo Estado. Esse modelo de oferta educacional prevaleceu até meados do século XX, em muitas localidades e regiões brasileiras. A implantação do Governo Republicano, no período de transição para o século, apresenta novas exigências para o poder público em relação às demandas de modernização e civilidade para o Estado emergente. O projeto republicano modernizador que inaugurou o modelo dos “Grupos Escolares” em algumas capitais brasileiras assentava-se nos princípios da doutrina positivista, que teve como principal defensor Benjamim Constant. Uma das primeiras intenções do novo regime político consistia na modernização e civilização das cidades, que passaram por um processo de “europeização” e também norte-americanização. Neste momento histórico a materialização da nacionalidade brasileira e a construção da identidade nacional tornaram-se importante tarefa a ser empreendida. Os ideólogos da medicina higienista ocuparam espaços antes privativos da família e passam a prescrever normas para a boa saúde do corpo e da mente para formar homens e mulheres saudáveis e produtivos para a sociedade e para o País. Os grupos escolares, nas cidades e os colégios internos para a burguesia rural tinham como tarefa disciplinar, civilizar e educar as crianças e jovens, dentro dos princípios da moralidade e da formação de bons hábitos de estudo, saúde e preparação para um futuro promissor como cidadão produtivo. Até meados do século XX, configura-se no contexto das políticas educacionais brasileiras as influências da expansão do capitalismo industrial, responsável pelo êxodo rural e o crescimento das cidades. Nesse contexto, a educação escolar ganhou relevância para todos os estratos sociais, influenciando os projetos de organização dos espaços para cuidar e educar as crianças e jovens brasileiros. O estudo aqui apresentado resultou de pesquisas de campo, cuja construção do seu *O Corpus* contou tanto com fontes orais como fontes escritas. Os dados foram coletados por meio de entrevistas, questionários, observação e análise de documentos, em arquivos

públicos, institucionais e particulares. O recorte temporal contempla os acontecimentos e cenários do início a meados do século XX. O aporte teórico que ilumina as análises teve eixo norteador as contribuições da aborgem dialética. Os objetivos fundamentais são os de ampliar as contribuições no campo da História da Educação brasileira e de os de compreender os processos e políticas de escolarização e educação da infância e dos jovens e no Brasil, em seus tempos, lugares e contextos, fundamentadas nas reflexões de Hannah e Arendt (nesse ensaio), dentre outros autores sobre a educação. Vanessa S. de Almeida (2011, p. 40), chama a atenção e sugere cautela sobre a metáfora da casa nas reflexões de Arendt: “há na imagem alguns aspectos sugestivos no que tange ao lugar que ocupa a autoridade na educação. O professor, precisa ter o mundo como “sua casa”, tem por tarefa receber nela os “forasteiros”, ou seja, a criança, seus alunos, suas alunas, que chegam ao mundo, um espaço comum no qual como co-autor, junto com a família e a sociedade, assumem essa responsabilidade e autoridade de adultos frente aos “novos”, os quais serão um dia responsáveis por esse mundo (Arendt, 1992).

Do amor ao mundo: Família, Escola e Infância.

*A educação é o ponto em que
decidimos se amamos o mundo o
bastante para assumirmos a
responsabilidade por ele [...]
[...] É também onde decidimos se
amamos nossas crianças (...).
(ARENDT, 1992, p. 247).*

Do viver e do amor ao mundo, Hannah Arendt dirá em suas reflexões sobre o papel da família e dos educadores, cuja responsabilidade é a de introduzirem as crianças, novos seres, *forasteiros* nesse mundo. Essa, a principal tarefa dos adultos na

sociedade, inserir seus novos *chegantes* no conhecimento das situações num mundo já existentes, um conjunto de elementos sobre os quais deverão aprender a transitar e, sobreviver, do melhor modo que apreenderem, por amor ao mundo.

No caso da família, responsável pela escolha de trazer um novo ser ao mundo, “os pais humanos, contudo, não apenas trouxeram seus filhos à vida mediante a concepção e o nascimento, mas simultaneamente os introduziram em um mundo” (ARENDT, 1992, p. 235). Assim, assumem explicitamente a continuidade também do mundo, da espécie dos seres humanos num mundo tal e qual já está posto, de antemão.

De outro lado, assumem também que tomarão pelas mãos o(s) seu(s) pequenos *forasteiros*, com todos os cuidados que implicam a sua educação e o seu desenvolvimento. Tarefa difícil e conflituosa: entre a responsabilidade de proteger do mundo e de ensinar a nele viver, prosperar, ser feliz. Ambos, a criança e o mundo, necessitam de proteção.

A criança precisa ser protegida contra o aspecto público do mundo e o mundo carece da garantia de sua continuidade e de renovação, contida no revolucionário contido na criança, no jovem. O novo tem como tarefa ao vir ao mundo, também “[...] salvá-lo da ruína que seria inevitável se não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens”, que devem ser preparados “com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum” (ARENDT, 1992, p. 247). Por isso, a responsabilidade que o novo assumirá um dia pela renovação precisa, como semente para dar bons frutos, ser plantada em solo cuidadosamente preparado para tal.

Dessa responsabilidade de amar àqueles que também chegam à escolaridade, anuncia a epígrafe atribuída ao professor Benevides, inscrita nos cadernos de Pedro Carneiro dos Santos, seu afilhado: “como o floricultor cuida das flores”, delicadas recém-abertas ao mundo. Na sua fragilidade deverão aprender a conviver com o assédio das abelhas, com a ardência impiedosa do sol, a friagem das noites, as podas, perder muitas flores e espinhos para se transformar numa roseira forte, quanto mais assim o for, mais belas e vigorosas serão suas rosas.

Desse ponto de vista, aproxima de Arendt, para quem amar e educar é também exercer a mediação entre o novo e o velho, entre o passado e o futuro. Citando Políbio, Hannah Arendt (1992, p. 242-245), explica que mestre podia ser também “um companheiro de luta,” e “de trabalho”, como alguém que já havia atravessado “a vida com os olhos grudados no passado”. Considera que é nessa ligação, nesse vínculo com o passado, que reside o sentido conservador da “essência da atividade educacional.”

Num estudo interdisciplinar sobre a família no Brasil, que foi organizado por Maria Ângela D’Incao (1989), ela exemplifica essa contradição dos sentidos do educar com a história de um dos mais ilustres pensadores da educação: Jean Jacques Rousseau. Ele internou seus filhos sucessivas vezes no *Enfants-Trouvés*, considerado um dos colégios mais severos da França. Segundo sua própria versão, nas inúmeras justificativas públicas a que se viu compelido a fazer, foi por amor a eles, por avaliar que nem ele e nem a esposa estavam à altura de tal responsabilidade: a de introduzir seus “chegantes” nesse mundo.

E assim, abdicou do convívio com eles. Expressando a ambiguidade desses sentimentos em seu livro *Emílio ou da Educação*, ele confessa que “nenhum pai poderia ser mais terno do que ele teria sido com suas crianças [...]. Portanto, teria sido por amor, e não por falta de amor, que ele fez o que fez.” (D’INCAO, 1989, p. 16). Mesmo porque, como se sabe, Rousseau considerava que eram os adultos e o meio social quem corrompiam as crianças, já que elas nasciam puras e boas e precisavam ser protegidas das maldades e corrupções dessa mesma sociedade.

Assim, propunha uma educação reclusa num ambiente próprio, onde elas se tornassem adultos bons e com as virtudes que o homem e a humanidade deveriam cultivar. Na concepção arendtiana (ARENDT, 1992), é por amor ao mundo que os adultos precisam assumir essa tarefa, que não é imposta nem a uns e nem a outros, ela decorre do fato de que o mundo está em constante renovação como uma contínua *natalidade*.

Tal como na família, “na educação, essa responsabilidade pelo mundo assume a forma de autoridade” (ARENDT, 1992, p. 239). O educador, ao lado dos pais, constitui-se numa das primeiras referências postas para as crianças na sua experiência mundana. A “educação de berço” aqui circunscrita nessa dialética entre o cuidar e o “corrigir” os percursos, prevenir os percalços e, simultaneamente, preservar afetividades e vínculos positivos. À família caberia “entregar” ao professor os seus filhos e filhas já “domados (as)”, em condições de se submeterem aos ensinamentos do mestre, porque, “*cada um tinha que cumprir a sua parte*”, argumenta o Sr. Assuero (Entrevista, 2008). Como avalia o Sr. Joaquim, por ter recebido educabilidade que lhe permitiu transitar mais feliz, mais maduro e preparado em outros ambientes, em que “sociabilidade era diferente”, mas reconhecia os seus limites, o “seu lugar”, como enfatizou, em cada ambiente que se lhe apresentasse.

Assim, também o educador com seus alunos: “educar é ser pai”. Implícita está aqui, portanto, a assumência da função e do exercício da autoridade. A figura paterna mais que qualquer outra assume essa dupla função da autoridade e do afeto, do amparo e da severidade. Reside aí o desafio do educador: cuidar das flores implica em podar os seus espinhos e as partes inúteis, cortar os galhos (as “asinhas”), em *criá-las* (Cadernos de Pedrinho, 1937)¹, para o mundo e nele viver à luz de princípios e valores socialmente aceitos. Sobre as representações do amor e da família no Brasil, Leite e Massiani (1989, p. 74) compartilham suas reflexões que desenvolveram num estudo sobre o tema e pontuam:

Durante o século XIX e a primeira metade do século XX, os gestos e as expressões de amor foram considerados em camadas médias e altas como questões íntimas, que não deviam ser testemunhadas, nem admitiam divulgação. Silenciava-se o amor pessoal, ainda quando sentido e partilhado e mesmo cantado como sentimento despersonalizado, em forma de poesias e canções. A expressão livre dos sentimentos foi contida não só na expressão do amor entre os sexos. A manifestação do amor às crianças também não era habitual. Uma severidade beirando a crueldade era considerada eficiente forma de educar os filhos.

Educar e civilizar eram tarefas de ambos – família e escola. Na escola, “tinham que aprender” a ler, escrever e contar. Mas, a dose de severidade maior era privativa dos pais. Nesse entendimento não cabiam omissões, pois cada qual tinha como responsabilidade estar atento às expectativas geradas. E, em casa, as lições do aprender a respeitar, a obedecer, a estudar.

Tal como a casa e a família, o professor e sua escola inserem-se nessa singularidade da conservação e da permanência das tradições ou dos *habitus* (BOURDIEU, 1996). Tal como o “chicotinho”, simbolicamente representando a autoridade que também a mãe exercia: ali, à vista, sempre pendurado num cabide ou numa porta, ao alcance da mão para punir/atingir os “desavisados”. Também na escola, lá estava ela, estirada na mesa –

¹ ALMEIDA, M.Z.C.M.de. Os Cadernos do Pedrinho: lições, palmatórias, memorizações .Projeto História, PUC-SP,2011; parte da tese de doutorado:”Educação e Memória: velhos mestres de Minas Gerais(1924-1944). UNB, Brasília, 2009.

a palmatória – à mão, símbolo de tradição, autoridade e poder, um *habitus* próprio do cotidiano dos dois espaços.

Espaços que guardam, ao mesmo tempo, suas similaridades com a casa, com o lar, mas que é diferente do cotidiano doméstico. A casa-escola como sua “segunda casa” e o mestre como seu “segundo pai”. Um, compactuando, delegando ao outro, no bojo de uma cultura conservadora e autoritária, nem por isso, menos afetiva.

Cada qual, a seu modo, buscará introduzir “os novos” no mundo, exatamente por amar suas crianças, seus jovens, que a representação dessa responsabilidade vem recoberta de todo um discurso justificador dos maus tratos, não entendidos como tal, mas como um benefício para o seu futuro, para sua educação, vista como uma herança das tradições culturais de então. Sobre essa tradição de transmitir aos filhos uma formação pautada nos exemplos cotidianos da família, da parentela que representavam os princípios de honestidade, de integridade de caráter, de “honrar a palavra dada”. Subjaz igualmente a aquisição dos princípios de honestidade e honradez que então eram postos para homens e mulheres no convívio social. O educador é aquele que também assume essa responsabilidade no mundo, uma vez tendo aos seus cuidados o novo ser aprendiz, “é como se ele fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo à criança: – Isso é o nosso mundo.” (ARENDT, 1992, p. 239).

Essa afirmativa de Arendt reportou-me a outra obra clássica, essa, da literatura brasileira, do escritor Raul Pompéia que narra no romance *O Ateneu*, a história do adolescente enviado para um colégio católico interno, destinado à aristocracia baiana do final do século XIX (1873-1878). Nele, o personagem relembra, num misto de mágoa e saudade, a frase que seu pai lhe dissera no primeiro dia, ao deixá-lo na porta do imponente colégio: “Vais encontrar o mundo, disse meu pai à porta do ateneu. Coragem para a luta. [...] Eu tinha onze anos.” (POMPÉIA, 1888 apud GONDRA, 1999, p. 33).

Assim, “o pai entregou seu filho aos cuidados de ‘outro pai’ – o diretor do colégio – pai de numerosos filhos [...]. Tem início seu isolamento do mundo, como forma de educá-lo para o mesmo.” (POMPÉIA, 1888 apud GONDRA, 1999, p. 39). Causou ruidosa polêmica, na época, as narrativas sobre maus tratos e constrangimentos sofridos pelo personagem do romance, por insinuar e estabelecer comparações com a experiência escolar na vida real do escritor e da Instituição. Ficção e realidade se entrelaçaram nessa trama. Diluíam-se as fronteiras entre memórias e o enredo do romance.

Tal como as versões dos ex-alunos do colégio baiano, que foi identificado como o Ateneu, saíram em defesa do diretor do colégio que correspondia à versão real supostamente descrita no romance. Vários ex-alunos, como analisa Gondra (1999), deram declarações públicas, contrapondo a estas versões, embora a narrativa de Raul Pompéia fosse apenas ficção.

Nesse sentido também, interpreto como Arendt, que embora a autoridade sempre implique e até “exija a obediência”, entretanto não se confunde com a coerção e outras formas ou meios externos de violência física e do exercício arbitrário de poder. Tão pouco, se exerce mediante habilidades persuasivas, “as quais pressupõem igualdade e operam mediante um processo de argumentação. Onde se utilizam argumentos, a autoridade é colocada em suspenso. Contra a ordem igualitária da persuasão ergue-se a ordem autoritária, que é sempre hierárquica.” (ARENDT, 1992, p. 128-130).

Assim, “para evitar mal-entendidos”, nas palavras da autora mencionada, o ponto de partida que ela considera central para refletirmos sobre questões tão complexas é a sua importância histórica.² Seguindo os rastros dos gregos, ela recorre às reflexões de Platão e Aristóteles, que criticavam o governo absoluto da *polis* grega por eles “considerado como tirano, um lobo em figura humana”, segundo este último. A preocupação de ambos era propor um modelo de autoridade que fugisse do despotismo.

Tanto Platão como Aristóteles, embora de modo bem diferente, foram obrigados a fiar-se em exemplos das relações humanas extraídos da administração doméstica e da vida familiar gregas, onde o chefe de família governa sua casa, exercendo seu domínio sobre os membros da família e os escravos. (ARENDT, 1992, p. 143-144).

Assim, os dilemas aparecem nas obras de Platão, como *A República*, *O Político e as Leis*, *O Banquete*, nos quais desenvolve suas já conhecidas teses, entre elas, a do *Mito da Caverna*. O que os filósofos buscavam era um equilíbrio entre a coerção e a persuasão. A primeira, porque implica em violência física de um homem em relação ao

² ARENDT, Hannah (1992), “O Que é Autoridade?” In: *Entre o Passado e o Futuro* (cap.3, p. 127-187), discute em profundidade os percursos históricos da questão da autoridade, transitando dos gregos à modernidade. As contribuições da autora serão aqui tomadas para situar historicamente a questão, no contexto das narrativas, para articular os diálogos com as memórias, sem a pretensão de que a questão se torne o foco central desse estudo.

outro, cuja idéia causava repulsa a Platão. A segunda, por remeter à situação de igualdade entre o que manda e aquele que deve obediência, o que confunde a idéia de autoridade e de hierarquia, para eles imprescindível nessa relação. Assim, Arendt considera que:

O que ele buscava era uma relação em que o elemento coercitivo repousasse na relação mesma e fosse anterior à efetiva emissão de ordens; o paciente torna-se sujeito à autoridade do médico quando está doente, e o escravo cai no domínio de seu senhor ao se tornar escravo. (ARENDT, 1992, p. 148-149).

Esses exemplos, segundo ela, são importantes para delimitar o significado que Platão busca para o poder coercivo, “não repousa na pessoa ou na desigualdade como tais, mas nas idéias que são percebidas pelo filósofo,” discutidas na parábola da caverna que trata da questão das idéias, da capacidade de discernimento, “da arte suprema do medir”³, que tem o filósofo dos valores, com o uso da razão e do conhecimento. “Essas idéias podem ser utilizadas como normas de comportamento humano por transcenderem a esfera dos assuntos humanos da mesma maneira que o metro transcende todas as coisas cujo comprimento pode medir, estando além e fora delas.” (ARENDT, 1992, p. 148-49).

Essas contribuições dos gregos permanecem no pensamento ocidental, principalmente na esfera pública, no campo da política. Mas, se uma articulação aos temas do objeto em estudo – a escola, a casa, o mestre e a família – aqui já é possível vislumbrar, refere-se aos exemplos que Arendt, citando Platão, apresenta nas suas reflexões. Tal como o médico ou o senhor. Penso que uma indagação sobre os papéis outorgados aos pais e aos mestres seria, assim, posta pela condição daquele que deve obediência?

Em outras palavras, parafraseando os autores, tento assim correlacionar com o objeto: o aluno deve obediência àquele(a) que o educa, porque tal como o paciente que precisa obedecer ao seu médico para alcançar alívio ou cura para sua doença, também o educando carece, noutras circunstâncias, obedecer ao seu mestre, ou sua mestra, para

³ JAERGER, Werner – Paidéia, 1989, trata sobre as questões dos valores, das virtudes (*Arêté*) e da educação.

que alcance seus objetivos de aprendizagem e educação, que buscou de antemão junto a ele/ela?

Se assim é, podemos pensar essas questões e considerar que os filhos devem obediência aos pais, à família, por basear-se numa relação em que “o elemento coercivo é anterior à emissão da ordem.” Ou seja, dispensadas estão tanto a violência quanto a persuasão. Pela sua condição de ser filho já está posta sua submissão aos pais e, na condição de aluno, ao professor (a).

O “elemento coercivo” já está, por si só, inerente a essa condição. Sua idéia é que paira sobre o agir a conduta daquele que obedece. Como chegar a essas idéias, como imaginaram Platão e Aristóteles? Pela educação, em seus espaços? Pela representação de algo não-dito, mas passível de ação? Desde o nascimento? Mostrando o mundo aos *chegantes*?

“O castigo é uma necessidade vital da alma humana”, sustenta Weil, e a hierarquia também, “considerados não em suas pessoas nem no poder que exercem, mas como símbolos” (WEIL, 2001, p.22). Primeiro, o professor era uma figura simbólica da hierarquia paterna, representante dos adultos da comunidade e outorgado para a função de “por termo” nos excessos, apurar os delitos e traquinagens da “molecada” e punir os responsáveis.

O castigo, o rigor, da obediência à hierarquia, como pontua Weil, às normas do grupo – ditas ou não, mas compreendidas como importantes, ou seja, eram componentes incorporados aos modelos de uma “boa educação” do mestre-educador, ou da escola eficiente e portanto, dos nossos modos de agir no fazer educativo. De outro lado, também a herança colonial jesuíta, tão impregnada ainda em nossas representações sobre a escola e a educação, modeladoras e disciplinares: “menino tinha que ser castigado”... “é de menino que se torce o pepino”... Carecia desentortar.

Almeida(2011), lembra as reflexões de Arendt sobre a tríade – religião, autoridade-tradição, que durante séculos sustentou as referências da humanidade sobre as formas do educar, do julgar, nos quais os homens se apoiavam e se fundamentavam para estabelecer regras e comportamentos. Ao questionar o que anteriormente sagrado e o, hierárquico comuns a todos, então o homem moderno encontra-se no vácuo das suas experiências, das suas convicções, “do caráter sagrado da fundação, no sentido de que, alguma coisa tenha sido fundada, ela pernamece

obrigatória para todas as gerações futuras”(Arendt, apud Almeida, 2011, p.41) e, portanto o mundo sem os elos da corrente que o une ao passado, está em crise.

Por outro lado, como lembra Arendt, o que se esperava ou buscava era a representação de algo coercitivo que pairasse nos comportamentos independente da “efetiva emissão de ordens”. (ARENDT, 1992, p. 148). Por ser uma regra implícita naquele contexto e grupo social. Os horários dos banhos tinham a função de regular os princípios de moralidade e respeito entre as pessoas. Como também dos vínculos de confiança. Era o que aquele grupo dele esperava: educar os mais jovens. Reconheci nas contribuições de Weil e Arendt, um diálogo pertinente com essas narrativas.

Conhecê-las e respeitá-las faz parte, sem dúvidas, de um conjunto de aprendizagens que o ser humano precisa adquirir, seja em casa ou fora dela, no percurso de sua vida. Em nenhum espaço ou circunstância poderá a sociedade dessa aprendizagem prescindir. Em se pensando como Arendt: “Ao considerar os princípios da educação temos que levar em conta esse processo de estranhamento no mundo.” (ARENDT, 1992, p. 245).

Ou seja, nasce-se no mundo e ele se renova. Como o mundo já está de antemão posto, essa renovação exige daquele que jamais esteve nele antes, também renovar-se, desacomodar-se ao longo de sua vida, a cada dia. Na dialética do “estranhamento” e da paulatina conquista do reconhecimento, em seus diferentes sentidos, é que consiste então o aprendizado de “viver no mundo”. Nele, viver e sobreviver implica o conhecimento de regras, condutas, normas e valores, válidos tanto nas esferas privada ou na pública. Tanto num *locus* doméstico como no mundo. Portanto, significa que, embora as memórias sejam subjetivas e se refiram às nossas experiências individuais, estão sempre vinculadas ao contexto em que se deram. E os nossos tesouros também dependem de em que épocas as vivenciamos. Hannah Arendt pontua:

[...] E, todavia, se voltarmos as vistas para o princípio dessa era, e, sobretudo para as décadas que a precedem, poderemos descobrir, para nossa surpresa, que o século XVIII, em ambos os lados do Atlântico, possuiu um nome para esse tesouro, desde então esquecido e perdido – quase diríamos – antes mesmo que o próprio tesouro desaparecesse. O nome, na América, foi “felicidade pública”, que com suas conotações de “virtude” e “glória” entendemos tão pouco como a sua contrapartida francesa, “liberdade pública”: a dificuldade para nós está

em que, em ambos os casos, a ênfase recaia sobre o “público” (ARENDT, 1992, p. 30-31).

Dessa felicidade pública a que se refere Arendt. Não me basta ser feliz individualmente, o bem-estar ou mal-estar está sempre na dependência do contexto que nos cerca e dos eventos que se desdobram das bordas do cotidiano, do privativo e pessoal, constroem subjetividades num conjunto de um coletivo. A reflexão de Hannah Arendt, também nos remete ao “tesouro,” como significado das lembranças, não só do tesouro, mas dos tesouros que a memória das nossas experiências pode representar ao longo da nossa jornada. Isso, porque, enfatiza: “a memória, que é apenas um dos modos do pensamento, embora dos mais importantes, é impotente fora do quadro de referência preestabelecido, e somente em raríssimas ocasiões a mente humana é capaz de reter algo inteiramente desconexo” [...] (ARENDT, 1992, p. 31).

Esse significado, para Arendt, faz parte das referências que construímos ao longo dos nossos percursos, das lembranças que excluimos e daquelas que ficaram. E, mais... Desejamos compartilhar, marcar de modo espontâneo, embora sem preocupação com um exercício de racionalidade. Essa recordação, portanto, não é casual, menos ainda, “algo desconexo”. Quem sabe, por isso, as narrativas sobre reminiscências individuais geralmente ou costumeiramente, se iniciam com referências públicas e coletivas, de espaço ou de tempo: naquele tempo... naquela época... naquela região... onde eu nasci... na minha ou nossa família... em tal lugar...

Enfim, para a educação, essas discussões estão no contraponto dos discursos pedagógicos recentes que não só criticam a educação tradicional, como também advogam que a escola não é lugar de educar nossas crianças discursos tais, apontam numa direção que nos levam a supor e a indagar que então os educadores não teriam essa responsabilidade com os “novos”, como propõe Arendt? Que a educação, dita moderna, teria referências mais fortes e perenes do que as que perdemos com a modernidade? Estamos em crise, seria essa nossa crise? A ausência desse tripé?

Vanessa Almeida (2011) arremata: A educação, portanto, está diante de um impasse”. Finalizo com um desafio para as escolas, para os gestores, para os educadores, para as políticas educacionais no mundo contemporâneo, retomando Arendt :

“O problema da educação no mundo moderno está no fato de que ela não pode abrir mão nem da autoridade, nem da tradição,

e ser obrigada, apesar disso, a caminhar num mundo que não é estruturado nem pela autoridade nem tampouco mantido coeso pela tradição [...] Não sei, mas sei que não podemos abrir mão nem do mundo nem das crianças”(Arendt, 1992, p.246).

Referências Bibliográficas:

ALMEIDA, Maria Zeneide C. M. de. Casas de escola: cultura e práticas escolares de mestres-professores do sertão mineiro. In: CONGRESSO DE PESQUISA E ENSINO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM MINAS GERAIS, 4., 2007, Juiz de Fora (MG). Anais... Juiz de Fora, jul. 2007.

_____. Educação e Memória: velhos mestres de Minas Gerais (1924-1944). Tese de Doutorado. Brasília, UNB, 2009.

_____. “Entre Casas-Escolas e os Grupos Escolares: memórias da escolaridade nos sertões de Goiás e Minas Gerais (Região Trijuntora – 1935-1965).Goiânia, PUCGO, 2009. (projeto de pesquisa cadastrado na PROPE/NUPE/NEPHEM-HISTEDBR)

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

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Tradução Roberto Raposo; posfácio Celso Lafer. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

_____. **Entre o passado e o futuro**. Tradução Mauro W. Barbosa de Almeida. São Paulo: Perspectiva, 1992.

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. Tradução Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BENCOSTA, Marcus Levy Albino. Grupos escolares no Brasil: um novo modelo de escola primária. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**, vol. III – Século XX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005, p. 68-76

BENJAMIM, Walter. *Obras escolhidas vol. I. Magia e técnica, arte e política*. Tradução Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Tradução Marisa Corrêa. Campinas, SP: Papirus, 1996.

DEMARTINI, Zeila B. F. Histórias de vida na abordagem de problemas educacionais. In: Von Simson, Olga (org.). **Experimentos com histórias de vida** (Itália-Brasil).. São Paulo: Vértice, Ed. Revista dos Tribunais, 1988.

DIEHL, Astor A. **Cultura Historiográfica:** memória, identidade e representação. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

D'INCAO, Maria Ângela (org.). **Amor e família no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1989.

GONDRA, José Gonçalves. Homo hygienicus: educação, higiene e a reinvenção do homem. **Cadernos CEDES**, Campinas, SP, v. 23, n. 59, p. 25-37, abr. 2003.

JAEGER, Werner Wilhelm, 1888-1961. **Paidéia:** a formação do homem grego. Tradução de Artur M. Parreira; adaptação do texto para edição brasileira Mônica Stahel M. da Silva; revisão do texto grego Gilson César C. de Souza. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Dos pardieiros aos palácios:** cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República. Passo Fundo, RS: UPF, 2000.

_____. **Pesquisa em História da Educação:** Perspectivas de análises, objetos e fontes. Belo Horizonte, Edições HG, 1999.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução Laurent Leon Schaffter. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1990.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. Edição organizada e comentada por Marisa Cassim. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1988.

THOMSON, Alistair. Recompondo a memória: questões sobre a relação entre história oral e as memórias. Projeto História: revista do programa de estudos pós-graduados em história do departamento de história da PUC-SP. São Paulo, n. 15, p. 51-84, abr.1997.

VALLE, Lília do. **A escola imaginária**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

Referências bibliográficas:

WEIL, Simone. Exame crítico das idéias de revolução e de progresso. In: _____.
Opressão e liberdade. Tradução Ilka Stern Cohen. Bauru: EDUSC, 2001, p.167-174.

_____. **O enraizamento.** Tradução de Maria Leonor Loureiro. Bauru, SP: EDUSC,
2001. (Coleção mulher).