

Re(senhas)

ISSN: 3085-6434

DOI:

<https://doi.org/10.71263/m8wy4j71>

EDUCAÇÃO FILOSÓFICA EM HANNAH ARENDT: A leitura filosófica como terapêutica em meio à crise

*Josimar de Souza Rodrigues Junior*¹

Tomando como pressuposto o que refletiu Hannah Arendt acerca do que ela chamou de “A crise na educação”, este trabalho visa discutir a possibilidade de responder ao problema da crise utilizando a leitura filosófica como ferramenta terapêutica para tal enfrentamento. Parte-se da constatação de que a crise educativa contemporânea exige não apenas métodos, mas uma reconexão com o sentido do ensinar, do compreender e do pertencer a um mundo comum. Ao mesmo tempo, apontar

¹ Mestre em Filosofia pela Universidade Federal do Espírito Santo - UFES. Graduado em Filosofia, História e Pedagogia. E-mail: contato@josimar.com.br Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7016-3305>

o duplo papel do professor enquanto responsável por levar o estudante à fruição do mundo, bem como pelo próprio mundo, do qual é representante no processo educativo e pelo qual deve se responsabilizar.

Arendt entende a realidade da educação a partir dos conceitos aparentemente antagônicos “novo” e “velho”, que ao invés de anularem-se como extremos duais, sustentam-se mutuamente, porque é no legado do velho que o novo se constrói ao nascer e se desenvolver; quanto ao velho, este sustenta no novo a sua continuidade, porque é o novo que lhe salva “da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens” (Arendt, 2016, p. 247).

Em meio a este aparente conflito, a escola pode ser entendida como local de mediação. Cabe ao professor o papel da mediação.

Ele é o mediador da introdução do educando em um mundo que já estava estruturado antes de sua chegada, porque cuida para que não se perca do novo sua capacidade de estranhamento com o mundo velho e que para si é novidade, enquanto sustenta no *velho* o que lhe é substancial para que seja o que é frente ao assédio do *novo* que chega.

A tarefa de mediar “mundo” e “novo” choca-se com uma crise que se instalou na própria educação e que tem como pressupostos básicos, como faz notar Arendt (2016, p. 229–234) três elementos: a existência de um mundo autônomo da criança, o declínio da autoridade, e a visão pragmática de que só é possível um aprendizado efetivo se houver uma substituição do saber pelo fazer.

O primeiro elemento é pressupor que exista um “mundo autônomo da criança”. Ele é a forçosa inserção das crianças em um espaço cujas relações reais e naturais entre adultos e crianças é suspensa, extinguindo o próprio ensino, sobretudo porque se transforma a infância, que é estágio, em categoria de finalidade. Desse modo, a função mediadora do educador já não se faz mais necessária, uma vez que a finalidade não é a de educar, que na própria raiz etimológica significa *conduzir para fora*, para o mundo real, mas a de manter, tanto quanto possível, a existência do artificial mundo da criança.

Arendt trouxe como segundo pressuposto a crise da *autoridade* daquele que é um dos responsáveis pela educação. Ao professor já não é mais pedido que conheça a matéria que será ensinada. Ele está emancipado e agora precisa dominar apenas as técnicas do ensino, os métodos de como ensinar. Sua formação deixou de ser em uma “matéria” e passou a ser uma formação no “ensino”. Com foco na técnica e sem domínio do conteúdo, o fracasso da autoridade é, por mais que não se deseje, elemento presente, e é exatamente por este motivo que o pragmatismo agita a educação com ainda mais força.

Autoridade em Arendt não deve ser confundida com autoritarismo. Autoridade é a capacidade de se fazer ouvir (*ob-audire*) pelos demais, mas que não se reduz à simples prática da persuasão (*peíthein*) e tampouco ao uso da força e da violência (*bía*). Todavia, “visto que autoridade sempre exige obediência, ela é comumente confundida como alguma forma de poder ou violência” (Arendt, 2016, p. 129), mas quando tais meios são empregados, é o sinal de que “a autoridade em si mesmo

fracassou” (Arendt, 2016, p. 129). É fugindo da autoridade autêntica que se abre espaço para que o autoritarismo invada com sua violência própria.

A substituição do professor que possui *autoridade* pelo mero *facilitador* tem por objetivo sustentar a visão que a pedagogia pragmática, *terceiro pressuposto da crise*, inseriu na educação.

O pragmatismo diz respeito à transformação da educação em mero fazer, que desemboca, necessariamente, na transformação do homem em figura reificada e com seu valor reduzido tão somente à capacidade de produzir, haja vista que a própria reflexão do “eu” se torna prescindível e todo ordenamento conceitual acerca de um “quem sou eu?” se converte em apresentação do papel social que este “eu” desempenha no mundo.

Com isso, instaura-se na educação a crença de que apenas o que se vivencia é o que se aprende. Tal visão é uma constatação do declínio do próprio sentido de educação, que deveria resguardar em si o ato de se valer da experiência alheia para revisitar as questões antigas ou levantar novas questões hoje, porque a ação individual apoia-se no capital coletivo, e graças à linguagem, os conhecimentos adquiridos são transmitidos de uma pessoa à outra, de uma geração à seguinte.

Para que se chegue à fruição do mundo tal como ele é, é preciso que este seja preservado como local tradicional — espaço do *tradere* — da transmissão do que é velho sem ser, todavia, ultrapassado. É ela o “fio de Ariadne” que conduz ao elemento civilizatório e que permite que haja comunicação entre o passado e o presente.

Em meio à crise, a leitura filosófica sala de aula precisa ser assumida a partir do que Nussbaum (2022) entende como sendo o *uso terapêutico da Filosofia*.

A tarefa de transporte conceitual entre o passado e a atualidade, entre o que foi dito lá e o que se entende aqui, necessita do cuidado, porque perguntas como: “a que nos referimos quando falamos alguma coisa?” ou “o que se quer dizer quando se diz algo?” precisam ser clareadas para que o diálogo seja efetivo entre leitor e autor, entre filosofante e mundo, levando-se sempre em consideração que quando algo é expressado, esse “algo” já se encontra carregado por conceitos moralmente definidos.

Na medicina, quando se deseja aplicar algum remédio em determinado paciente, faz-se necessário que lhes ouça as queixas acerca de sua condição atual; no processo terapêutico da Filosofia em sala de aula, de igual maneira, é preciso que o aluno manifeste sua “condição”. E aqui já se apresenta um dos problemas da prática da leitura filosófica como caminho terapêutico: os alunos, mesmo os de iguais circunstâncias, não necessariamente se encontram na mesma condição. E aqui “condição” não se limita apenas à cognição, mas à própria capacidade de reconhecer sua *a-patia* frente à existência e a possibilidade de solicitar terapia que lhe seja útil.

Como a um médico, é exigido também ao professor a habilidosa perícia ao colaborar na descoberta da condição do estudante.

A habilidade de reconhecer e auxiliar o aluno é afetiva e está intimamente ligada às ideias de *autoridade* e de *responsabilidade*. É autoridade porque não se encontra pura e

simplesmente no enfoque técnico-metodológico, mas, dominando seu entorno de significação, sua disciplina, poderá oferecer-se como figura chave no resgate. Ao mesmo tempo, é responsabilidade, porque não se fecha no egoísmo, mas, possuindo um duplo aspecto de proteção, anseia proteger a criança contra o mundo e o mundo contra o assédio do novo que lhe é introduzido.

A ideia de leitura filosófica à qual se pretende alcançar com o trabalho em sala de aula não se reduz, portanto, ao simples acesso ao texto, mas também à inserção do educando em uma tradição que é viva. Entretanto, só é possível que o mestre introduza o aluno na tradição viva se dela ele estiver imbuído (Cf. Porta, 2014, p. 101). Para Severino (2009, p. 4) “quando começamos a pensar, dependemos de toda uma experiência de pensamento praticada e acumulada antes mesmo de termos nascido”.

A necessidade de uma consciência de responsabilidade para com os que chegam no mundo, mas também a responsabilidade pela fidelidade na apresentação do “velho mundo” aos recém-chegados é tarefa fundamental, e é isto que afirma Arendt ao bradar que “qualquer pessoa que se recuse a assumir uma responsabilidade coletiva pelo mundo não deveria ter crianças, e é preciso proibi-la de tomar parte em sua educação” (Arendt, 2016, p. 239). Em um contexto de crise, o educador que não se interroga sobre o que diz e como diz corre o risco de transformar o ensino em automatismo sem escuta nem direção.

Uma leitura filosófica significativa é uma filosofia do presente, que sempre leva em conta que ela não é desvinculada do real, e que está sempre entre o passado e o futuro.

Vista como tarefa de enraizamento no passado, a leitura filosófica oferece três elementos necessários para a superação da crise. Ela é, frente ao problema da criação de um mundo autônomo da criança, um elo com o mundo dos adultos, o mundo real, enquanto narrativa da trajetória dos viventes na história. Ao acessar os textos, também o professor pode deixar-se formar pela tradição, como que por um fio condutor até ao acontecimento de fato, e este ato é a reivindicação de sua autoridade. Frente ao pragmatismo, o texto não é apenas uma ferramenta, mas o próprio conteúdo. É o elemento que resgata o mundo por ser conteúdo e o novo por poder atualizar sua leitura.

Nesse sentido, a leitura filosófica oferece um modo de resistência diante do colapso de sentido promovido pela crise. Ela devolve densidade ao ato de educar e restaura o diálogo intergeracional como base da tradição.

Na tentativa de superar a crise, não se desconsidera que a própria *crisis* é para a Filosofia um momento ímpar de *decisão*, uma vez que saber *cindir, separar*, é tarefa fundamental para o pensar filosófico, quase que em um processo dialético de separação para compreensão da parte e síntese para recolocar a parte no todo que é a realidade.

Palavras-chave: Leitura Filosófica, Crise na Educação, Terapêutica, Responsabilidade.

Referências

ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2016.

MARCONDES, D. É possível ensinar a filosofia? E, se possível, como? Em: KOHAN, W. O. (Ed.). *Filosofia, caminhos para seu ensino*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008. p. 54-68.

NUSSBAUM, M. Argumentos terapêuticos. In: TESTA, F.; FAUSTINO, M. (Eds.). *Filosofia como modo de vida: ensaios escolhidos*. Porto: Edições 70, 2022. p. 231-282.

PORTA, M. A. G. *A filosofia a partir de seus problemas: didática e metodologia do estudo filosófico*. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2014.

SEVERINO, A. J. *Como ler um texto de filosofia*. 2. ed. São Paulo: Paulus, 2009.

Submitted April 2025

Approved in May 2025