

Hannah Arendt: pensar a crise da educação no mundo contemporâneo

Maria Rita de Assis César

André Duarte

Universidade Federal do Paraná

Resumo

Dividido em três etapas complementares, o presente artigo discute a reflexão de Hannah Arendt sobre a crise da educação no mundo contemporâneo. Na primeira parte se estabelecem algumas conexões teóricas gerais entre as teses de Arendt a respeito da crise da educação e sua reflexão filosófico-política sobre a crise política da modernidade. Na segunda parte do texto, discute-se a hipótese arendtiana de que a crise da educação também está relacionada à introdução de abordagens educacionais de caráter psicopedagógico, as quais, em vez contribuir para educar os jovens para a responsabilidade pelo mundo e para a ação política, os mantêm numa condição infantilizada que se estende até a idade adulta, trazendo, em consequência, novos problemas políticos. Finalmente, na terceira parte do texto, propõe-se a hipótese de que uma das principais contribuições do pensamento arendtiano para pensar a crise contemporânea da educação se encontra em sua interessante discussão do binômio “crítica” e “crise”, o qual põe em questão o binômio tradicional “crise/reforma”. Arendt, assim como Foucault e Deleuze, nos ensina que crítica e crise são fenômenos modernos indissociáveis e nos convida a enxergar a crise como momento privilegiado para o exercício da atividade da crítica. Para Arendt, a crise na educação deve ser entendida como oportunidade crucial para reflexões críticas a respeito do próprio processo educativo.

Palavras-chave

Arendt – Educação – Crise – Crítica.

Correspondência:

André Duarte

Rua Mariano Torres, 275, apt. 101

80060-120 – Curitiba – PR

Email: andremacedoduarte@yahoo.com.br

Hannah Arendt: thinking the education crisis in the contemporary world

Maria Rita de Assis César

André Duarte

Universidade Federal do Paraná

Abstract

Comprised of three complementary parts, the present article discusses Hannah Arendt's reflection on the education crisis in the contemporary world. In the first part general theoretical connections are established between Arendt's theses on the education crisis and her philosophical-political thinking about the political crisis of modernity. The second part of the text discusses the Arendtian hypothesis that the education crisis is also related to the introduction of educational approaches of a psychopedagogical character which, instead of contributing to educate the young to the responsibility for the world and for political action, keep them in a childlike condition that lasts up to adulthood, consequently bringing new political problems. Finally, in the third part of the text, the hypothesis is proposed that one of the main contributions from Arendt's thinking to the reflection about the contemporary crisis of education can be found in her fruitful discussion of the "critique"- "crisis" pair, which brings into question the traditional "crisis/reform" couple. Arendt, similarly to Foucault and Deleuze, teaches us that critique and crisis are inseparable modern phenomena, and invites us to see crisis as a privileged moment for the exercise of the activity of critique. For Arendt, the education crisis should be understood as a crucial opportunity for critical reflection about the education process itself.

Keywords

Arendt – Education – Crisis – Critique.

Contact:

André Duarte

Rua Mariano Torres, 275, apt. 101

80060-120 – Curitiba – PR

Email: andremacedoduarte@yahoo.com.br

A crise da educação no contexto da crise política da modernidade

A principal reflexão de Hannah Arendt (2005) sobre a educação encontra-se no ensaio “A crise na educação”, do final dos anos cinquenta, incluído na coletânea intitulada *Entre o passado e o futuro*. O diagnóstico arendtiano a respeito da crise contemporânea nos modos de ensinar e aprender insere-se no contexto teórico de sua discussão da condição humana e da crise política da modernidade, temas centrais de sua reflexão filosófico-política. Vejamos em linhas gerais como se estabelecem tais conexões.

Em primeiro lugar, chama a atenção o fato inusitado de Arendt (2005) abordar a questão da educação referindo-a à condição humana da natalidade: “a essência da educação é a natalidade, o fato de que seres nascem para o mundo” (p. 223). Em *A condição humana*, sua principal obra teórica, a autora afirma que cada nascimento humano constitui um novo início, distinguindo-se, assim, da aparição de um ser segundo o modo da repetição de uma ocorrência já previamente dada. Para os humanos, nascer não significa simplesmente aparecer no mundo, mas constitui um novo início no mundo. A natalidade não se confunde, portanto, com o mero fato de nascer, mas constitui o ser no modo de ser do iniciar, da novidade. É a condição humana da natalidade que garante aos homens a possibilidade de agir no mundo, dando início a novas relações não previsíveis. Natalidade é a categoria central do pensamento político porque é a raiz ontológica da ação e, portanto, também da liberdade e da novidade, que são intrínsecos ao aparecimento dos homens no mundo (Arendt, 1995).

Assim, embora o conceito arendtiano de natalidade mantenha relação com o fato da geração da mera vida (em grego, *zoe*, a qualidade comum a todo vivente), o aspecto realmente importante a ser ressaltado é a relação entre vida humana e mundo. Em certo sentido, plantas e animais também “nascem” em um determinado *habitat*, mas deles não se pode dizer que ve-

nham ao *mundo* ou, como afirmara Heidegger (2003), que eles sejam “formadores de mundo” (p. 400). Para Arendt (1995), o mundo é uma construção propriamente humana, constituído por um conjunto de artefatos e de instituições duráveis, destinados a permitir que os homens estejam continuamente relacionados entre si, sem que deixem de estar simultaneamente separados. O mundo não se confunde com a terra onde eles se movem ou com a natureza de onde extraem a matéria com que fabricam seus artefatos, mas diz respeito às múltiplas barreiras artificiais, institucionais, culturais, que os humanos interpõem entre eles e entre si e a própria natureza. No pensamento de Arendt (1995), o mundo refere-se também àqueles assuntos que estão *entre* os homens, isto é, que lhes *interessam* quando entram em relações políticas uns com os outros. Neste sentido mais restrito, o mundo também designa o conjunto de instituições e leis que lhes é comum e aparece a todos. Trata-se daquele espaço institucional que deve sobreviver ao ciclo natural da vida e da morte das gerações a fim de que se garanta alguma estabilidade a uma vida que se encontra em constante transformação, num ciclo sem começo nem fim no qual se englobam o viver e o morrer sucessivos.

Entendendo o mundo nestes sentidos complementares, Arendt pensa que somente os homens mantêm uma relação privilegiada com ele, cabendo à educação a delicada tarefa de empreender a adequada inclusão dos recém-chegados num mundo que lhes antecede, que lhes é estranho e que, ademais, deve perdurar após a sua morte. Para Arendt (2005), o que caracteriza a educação em relação a outras formas de inserção dos seres vivos em um ambiente já existente é exatamente a relação privilegiada que a vida humana (*bios*) mantém com o mundo:

Se a criança não fosse um recém-chegado nesse mundo humano, porém simplesmente uma criatura viva ainda não concluída, a educação seria apenas uma função da vida

e não teria que consistir em nada além da preocupação para com a preservação da vida e do treinamento e na prática do viver que todos os animais assumem em relação a seus filhos. (p. 235)

A relação humana com o mundo, mediada pela educação, também é uma relação privilegiada no sentido de que nunca está dada de antemão, mas tem de ser tecida novamente a cada novo nascimento, no qual vem ao mundo um ser inteiramente novo e distinto de todos os demais (Arendt, 1995). Por isso, a educação não pode jamais ser entendida como algo dado e pronto, acabado, mas tem de ser continuamente repensada em função das transformações do mundo no qual vêm à luz novos seres humanos.

Justamente porque o mundo está continuamente sujeito à novidade e à instabilidade provocada pela ação dos recém-chegados, assumir responsabilidade pelo mundo – aquilo que Arendt denominava de *amor mundi* – significa contribuir para que o conjunto de instituições políticas e leis que nos foram legados não seja continuamente transformado ou destruído ao sabor das circunstâncias e dos interesses privados e imediatos de alguns poucos. Quem educa não assume responsabilidade apenas pelo “desenvolvimento da criança”, mas também pela própria “continuidade do mundo” (Arendt, 2005, p. 235). Responsabilidade pelo mundo é, portanto, responsabilidade por sua continuação e conservação, aspecto que não se confunde com o conservadorismo *tout court*, pois Arendt (2005) ressalta que somente aquilo que é estável pode sofrer transformação. Para a autora, a educação cumpre um papel determinante no sentido da conservação do mundo, pois se trata de apresentar aos jovens o conjunto de estruturas racionais, científicas, políticas, históricas, linguísticas, sociais e econômicas que constituem o mundo no qual eles vivem. Se um dia, quando forem adultos, lhes couber transformar e modificar radicalmente este mundo por meio da ação política, isto pressuporá terem aprendido a conhecer a complexidade do mundo em

que vivem. Sem ser intrinsecamente política, a educação possui um papel político fundamental: trata-se aí da formação para o cultivo e o cuidado futuro para com o mundo comum, o qual, para poder ser transformado, também deve estar sujeito à conservação:

Parece-me que o conservadorismo, no sentido de conservação, faz parte da essência da atividade educacional, cuja tarefa é sempre abrigar e proteger alguma coisa – a criança contra o mundo, o mundo contra a criança, o novo contra o velho, o velho contra o novo. (p. 242)

Em sentido geral, portanto, se a educação no mundo contemporâneo passa por uma crise aguda e sem precedentes, então é preciso compreender tal fenômeno situando-o no contexto da crise política do próprio mundo moderno. Para Arendt (2005), vivemos numa “sociedade de massas” que prioriza as atividades do trabalho e do consumo; que deseja avidamente a novidade pela novidade, orientando-se apenas pelo futuro imediato; e que nada quer conservar do passado, consumando-se aí a perda da autoridade e da tradição. Para a autora, vivemos num mundo em que qualidades como distinção e excelência cederam lugar à homogeneização e à recusa de qualquer hierarquia, aspectos que se refletem imediatamente nos projetos educacionais contemporâneos. À primeira vista, estas considerações parecem assumir um caráter elitista, quando não reacionário. Mas não se trata disso. O aspecto para o qual Arendt chama a atenção em sua reflexão sobre a crise da educação contemporânea diz respeito ao fato de que as fronteiras entre adultos e crianças vêm se tornando cada vez mais tênues, problema que, por sua vez, põe em destaque a falta de responsabilidade e o despreparo dos adultos para introduzir os recém-chegados no mundo. Afinal, como proceder criteriosamente nessa introdução educacional ao mundo quando a velocidade das transformações desse mundo é de tal monta que ele permanece desconhecido e estranho mesmo para os adultos que nele habitam e que, portanto, deveriam conhecê-lo?

É como se os pais dissessem todos os dias: – Nesse mundo, mesmo nós não estamos muito a salvo em casa; como se movimentar nele, o que saber, quais habilidades dominar, tudo isso também são mistérios para nós. Vocês devem tentar entender isso do jeito que puderem. (p. 243)

Em sua reflexão filosófico-política, Arendt (1995) assumiu a perspectiva teórica do cuidado para com o mundo, em claro confronto à atitude intelectual que ela julgava predominante na modernidade, isto é, a “alienação do homem” em relação ao mundo compartilhado, origem do moderno subjetivismo filosófico e das tendências psicologistas do pensamento social e educacional contemporâneo. Foi a partir dessa perspectiva anti-humanista e antissubjetivista que Arendt detectou o caráter instável e inóspito de um mundo quase inteiramente regido pela lógica do trabalho (*labor*) e do consumo, isto é, pela lógica da produção e da destruição em escala global e em ritmo cada vez mais acelerado. Em vista do predomínio dessas duas atividades conexas no mundo contemporâneo, o homem passa a se compreender e a se comportar quase exclusivamente como um *animal laborans*, um ser vivo atado ao ciclo ininterrupto do trabalho e do consumo, tendo como interesse principal sua sobrevivência e felicidade imediata. Em *A condição humana*, a autora questionou a mentalidade reinante nas sociedades de massa, segundo a qual toda e qualquer atividade humana é considerada em termos da reprodução do ciclo vital da sociedade e da espécie humana. Para ela, nas modernas sociedades de trabalho e consumo, as barreiras que protegem o mundo em relação aos grandes ciclos da natureza vão sendo constantemente derrubadas em nome do ideal da abundância, o qual traz consigo, como consequência, uma forte instabilidade institucional e a perda do sentido de realidade. Não por acaso, ela aponta a perda do senso comum e da capacidade de julgar como males endêmicos de nosso tempo:

O desaparecimento do senso comum nos dias atuais é o sinal mais seguro da crise atual. Em

toda crise é destruída uma parte do mundo, alguma coisa comum a todos nós. (p. 227)

Nesse contexto determinado, a política se reduz à administração das coisas em nome de um suposto bem comum, isto é, a felicidade do *animal laborans*, e qualquer consideração pela preservação e estabilidade do mundo se vê preterida em nome daquele ideal. Quando regida exclusivamente pela lógica do trabalho e do consumo, a política deixa de se ocupar com a liberdade e a espontaneidade envolvidas na ação e no discurso coletivos que visam a renovação e manutenção da estabilidade do mundo público compartilhado, vendo-se lançada em um perpétuo movimento análogo ao dos grandes ciclos naturais (Arendt, 1995; Duarte, 2004; 2006).

A crise contemporânea da educação é, pois, o correlato de uma crise de estabilidade de todas as instituições políticas e sociais de nosso tempo. Para Arendt (2005), a escola é 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” (p. 238). Deste modo, sua crise contemporânea tem que ver com a incapacidade da escola e da educação em desempenhar sua função mediadora entre aqueles espaços, relacionando-se diretamente à incapacidade do homem contemporâneo para cuidar, conservar e transformar o mundo. Para Arendt (1995),

[...] a tarefa educacional é intrinsecamente complexa, pois educar é simultaneamente proteger a criança das pressões do mundo e proteger o mundo contra as pressões e transformações que advêm da capacidade humana para a ação e para o discurso em comum, própria dos recém-chegados. (p. 190)

Por esse motivo, ela pensa que a educação ocupa um lugar difícil, instável, e talvez até mesmo paradoxal: afinal, a educação deve ser responsável pela capacidade humana de

conservar e transformar o mundo, protegendo o desenvolvimento da criança contra as pressões do mundo, ao mesmo tempo em que deve preparar a criança para conservar e transformar o próprio mundo futuramente. De maneira perspicaz, Arendt (2005) observa que

[...] essas duas responsabilidades de modo algum coincidem; com efeito, podem entrar em mútuo conflito. A responsabilidade pelo desenvolvimento da criança volta-se em certo sentido contra o mundo: a criança requer cuidado e proteção especiais para que nada de destrutivo lhe aconteça da parte do mundo. Porém também o mundo necessita de proteção, para que não seja derrubado e destruído pelo assédio do novo que irrompe sobre ele a cada nova geração. (p. 235)

Assim, por um lado, a educação não deve estar totalmente exposta à luz e às pressões da esfera pública, resguardando um espaço de independência e autonomia em relação ao mundo tal como ele já existe. Por outro lado, é necessário que a educação não se feche totalmente no espaço privado e, deste modo, exclua as crianças do mundo público dos adultos, pelo qual elas devem se tornar gradativamente responsáveis como futuros preservadores e inovadores. Donde a conclusão arendtiana: em nome da preservação da possibilidade de que os homens possam trazer a novidade ao mundo, é preciso que a educação não pretenda formar e produzir tal novidade, ou seja, é preciso que ela não se transforme em instrumento autoritário de antecipação e controle de toda renovação possível do mundo. Em outras palavras, não cabe à educação trazer a novidade ao mundo, pois ela deve voltar-se para o conhecimento daquilo já é, ou seja, do presente e do passado. Como Arendt (2005) não se cansou de afirmar em suas obras, o novo somente advém ao mundo por meio da atividade política coletiva, mediada pela discussão entre adultos que aceitam a exigência da persuasão e da troca de opiniões. Tal atividade política pressupõe a educação e não é, pois, coisa para jovens e crianças:

A educação não pode desempenhar papel nenhum na política, pois na política lidamos com aqueles que já estão educados. [...] Mas mesmo às crianças que se quer educar para que sejam cidadãos de um amanhã utópico é negado, de fato, seu próprio papel futuro no organismo político, pois, do ponto de vista dos mais novos, o que quer que o mundo adulto possa propor de novo é necessariamente mais velho do que eles mesmos. Pertence à condição humana o fato de que cada geração se transforma em um mundo antigo, 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. 225-226)

Não compreender esta diferença entre educação e atividade política implica infantilizar a educação e a própria política. Por isso, Arendt (2005) é crítica em relação aos projetos educacionais progressistas, que politizam excessivamente a educação, considerando-os autoritários e contraditórios, já que toda tentativa de “produzir o novo como um *fait accompli*, isto é, como se o novo já existisse” (p. 225), impede ditatorialmente sua efetiva aparição. Esse tema é central para uma crítica dos projetos contemporâneos de politização da educação, tal como recentemente proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, os quais, ao pretenderem politizar todas as dimensões do programa educacional, acabam, na verdade, por despolitizar a própria linguagem política: quando todas as dimensões da vida e da educação estão submetidas à ideia de cidadania, é o próprio exercício político ativo da cidadania que perdeu seu sentido e quase já não é mais exercitado, definindo-se aí algo como uma politização despolitizadora (César, 2004). Por outro lado, contudo, uma educação excessivamente psicologizada e centrada na “natureza íntima da criança e suas necessidades” (Arendt, 2005, p. 237), isto é, uma educação apartada do mundo adulto, leva à infantilização dos alunos e à consequente perda de responsabilidade

pelo mundo. A tarefa da educação é, portanto, difícil e crítica. Em suma, Arendt pensa que a educação está continuamente sujeita à crise e à exigência de se repensar, sendo um campo em permanente tensão, assunto ao qual retornaremos na terceira seção deste artigo.

Arendt foi absolutamente perspicaz na detecção dos males que hoje afligem as relações entre pais e filhos e entre professores e alunos: em ambos casos, o que se observa é a perda de responsabilidade pelo mundo, tanto no sentido da perda das garantias de sua conservação, quanto no sentido da perda das condições para a sua efetiva transformação política. Tal responsabilidade pelo mundo torna-se problemática na ausência de relações de autoridade, como acontece atualmente, de modo que ninguém mais parece apto a assumir responsabilidade pelo mundo diante das crianças. Para Arendt, portanto, o problema educacional é um problema político de primeira grandeza e não simplesmente uma questão pedagógica. Ele se refere ao problema da perda do espaço público no mundo contemporâneo, o qual traz consigo uma perda de responsabilidade para com o mundo e, assim, também uma crise generalizada da educação.

A crise da educação no contexto das pedagogias “psi”

Embora tenham sido escritos há meio século, “Que é autoridade?” e “A crise na educação” são textos que conservam o frescor próprio da obra dos grandes pensadores, que não envelhecem jamais. Em ambos os textos, Arendt fornece pistas importantes para pensarmos a crise contemporânea na educação e, principalmente, a crise das instituições escolares. Lendo os textos em conjunto, compreendemos que a crise na educação possui profunda relação com a perda de autoridade no mundo moderno, problema político que se espalhou para áreas pré-políticas como a criação dos filhos e a própria educação. Arendt (2005) ressalta que o sintoma mais significativo da crise da autoridade no mundo moderno é o fato dessa crise ter

[...] se espalhado em áreas pré-políticas tais como a criação dos filhos e a educação, onde a autoridade no sentido mais lato sempre fora aceita como uma necessidade natural, requerida obviamente tanto por necessidades naturais, o desamparo da criança, como por necessidade política, a continuidade de uma civilização estabelecida que somente pode ser garantida se os que são recém-chegados por nascimento forem guiados através de um mundo preestabelecido no qual nasceram como estrangeiros. (p. 128)

Após considerar que a genuína autoridade teria desaparecido de nosso mundo moderno e contemporâneo, Arendt (2005) pergunta-se por aquilo em que a autoridade teria se transformado em nosso tempo. Em outras palavras, ela empreende uma genealogia da noção de autoridade, ao distinguir entre a autoridade legítima, que teria desaparecido do nosso mundo político, e o autoritarismo, isto é, a ausência de autoridade em seu caráter legítimo. Quanto a esse aspecto, os ensaios “A crise na educação” e “Que é autoridade?” convergem e permitem pensar que a crise na educação é também uma crise da autoridade legítima, isto é, uma crise da perda de estabilidade, tanto do conhecimento quanto do próprio sentido de responsabilidade dos professores e dos adultos pelo mundo em que vivem:

A autoridade foi rejeitada pelos adultos e isso somente pode significar uma coisa: que os adultos se recusam a assumir a responsabilidade pelo mundo ao qual trouxeram as crianças. (p. 240)

Contudo, o problema da crise da educação contemporânea também envolve a consideração de aspectos mais especificamente educacionais. Escrito em 1958, “A crise na educação” é o texto no qual Arendt (2005) chama a atenção para a crise generalizada que acomete não apenas a educação norte-americana, mas a educação no mundo ocidental:

A crise geral que acometeu o mundo moderno em toda parte e em quase toda esfera da vida se manifesta diversamente em cada país, envolvendo áreas e assumindo formas diversas. Na América, um de seus aspectos mais característicos e sugestivos é a crise periódica na educação, que se tornou, no transcurso da última década pelo menos, um problema político de primeira grandeza, aparecendo quase diariamente no noticiário jornalístico. Certamente não é preciso grande imaginação para detectar os perigos de um declínio sempre crescente nos padrões elementares na totalidade do sistema escolar, e a seriedade do problema tem sido sublinhada apropriadamente pelos inúmeros esforços baldados das autoridades educacionais para deter a maré. (p. 221-222)

Se a crise da educação é parte do problema político da modernidade, entendido como uma crise do mundo público, da autoridade e da tradição em meio à “sociedade de massas” e suas demandas ininterruptas, por outro lado também é preciso observar que essa crise educacional se viu agravada com a associação entre educação e psicologia, a qual originou inúmeros projetos de “educação progressista”, promovendo uma “radical revolução em todo o sistema educacional” (p. 227). Vejamos como esses dois problemas se relacionam.

Ao longo de seu texto, Arendt argumenta que o fracasso da função mediadora que a escola e a educação deveriam cumprir entre o ambiente familiar e o mundo adulto vem se agravando em função de certas escolhas pedagógicas que têm orientado os projetos educacionais no ocidente durante o século XX, em especial desde os primeiros anos da década de cinquenta. Em vez de se estabelecer enquanto lugar fundamental de formação e preparação de jovens e crianças para o mundo público dos adultos, o campo educacional viu surgir métodos pedagógicos e psicológicos centrados na criança e no adolescente, os quais, ao serem entendidos como substratos psíquicos naturais, não históricos, viram-se alienados do mundo em que habitam e que precisam conhecer para poderem

futuramente preservá-lo e transformá-lo. Não casualmente, foi em meio à proliferação do discurso psicopedagógico que se “inventou” a própria figura histórica da adolescência, entendida como uma idade-problema a ser continuamente vigiada, analisada e disciplinada (César, 2008). Arendt refere-se criticamente às pedagogias e aos métodos pedagógicos oriundos da psicologia do desenvolvimento, centrados na ideia de indivíduo e de individualidade, pois pensa que as abordagens educacionais “psi” deixam de lado o vínculo indissociável entre homem e mundo e, portanto, desconsideram o princípio educacional do cuidado e da responsabilidade para com o mundo. Para a autora, a estreita comunhão entre psicologia e educação tende a ser perniciososa para a educação e sua finalidade, isto é, proporcionar aos jovens e crianças um adequado deslocamento do espaço privado da família para o espaço público do bem comum.

Quanto a esse aspecto, o texto arendtiano assume caráter profético, pois denuncia um processo de alienação em relação ao mundo que continua em curso no campo da educação. De fato, as práticas educacionais orientadas pelas abordagens “psi” tiveram origem no repúdio a todos os tipos de desmandos, castigos, punições e violências físicas e psíquicas contra jovens e crianças no interior dos muros escolares. Em consonância com a nova atmosfera de liberdade que então soprava nos Estados Unidos nos anos cinquenta, proliferaram discursos pedagógicos europeus oriundos do século XIX e das primeiras décadas do século XX, como as pedagogias libertárias dos anarcossindicalistas, a Escola Nova dos franco-genebrinos, a escola democrática de John Dewey, além das novas descobertas dos estudos de psicologia do desenvolvimento infantil (Best et al., 1972; Cousinet, 1968). Por certo, Hannah Arendt não era contrária ao repúdio da violência e do autoritarismo no ambiente escolar. O aspecto central e iluminador de sua argumentação é o de que tais discursos e práticas pedagógicas acabaram por fornecer elementos para a criação de novos métodos pedagógicos que tomaram a criança e

o mundo infantil do brinquedo e da brincadeira como o centro e o foco praticamente exclusivos das ações pedagógicas e de educação. No caso norte-americano, a autora aponta duas vertentes principais, a psicologia moderna e o pragmatismo, como responsáveis por parte significativa da crise na educação daquele país. **Arendt argumenta que a fusão entre pedagogia, pragmatismo e psicologia transformou a educação em um campo de conhecimento sobre o ensino, transformando-a em ciência da aprendizagem. Quanto a esse aspecto, ela lamenta a perda da importância do conteúdo a ser ensinado.**

Para Arendt (2005), ademais, ao contrário de formarem crianças e jovens para a ação futura no mundo público, tais abordagens psicopedagógicas, na medida em que recusam o papel e a figura da autoridade do professor no processo educacional, deixam os sujeitos da educação imersos num processo de “infantilização” generalizada que se estende até a idade adulta. Temos aí o pressuposto perigoso de que

[...] existe um mundo da criança e uma sociedade formada entre crianças, os quais são autônomos e, na medida do possível, devem ser governados pelas crianças. Os adultos aí estão apenas para auxiliar esse governo. (p. 229-230, tradução modificada)

A este respeito, a autora adverte enfaticamente quanto aos riscos de uma educação que deixa os jovens e crianças entregues à própria sorte, ou, pior ainda, à mercê do próprio grupo. Com a introdução das pedagogias “psi”, a criança e o jovem viram-se libertos da autoridade dos adultos, que deixaram conscientemente de querer intervir ou exercer qualquer autoridade sobre os sujeitos da educação. Segundo tal concepção educacional, o adulto pode apenas dizer à criança “que faça aquilo que lhe agrada e depois evitar que o pior aconteça” (p. 230). Assim, jovens e crianças viram-se subjugados a uma autoridade ainda mais cruel e terrível, a autoridade tirânica do grupo infantil ou adolescente. Deixadas à própria sorte na escola, as

crianças ficaram sujeitas à tirania da maioria, o que, para a autora, representou um importante aspecto da violência cotidiana no século XX:

[...] ao emancipar-se da autoridade dos adultos, a criança não foi libertada, e sim sujeita a uma autoridade muito mais terrível e verdadeiramente tirânica, que é a tirania da maioria. Em todo caso, o resultado foi serem as crianças, por assim dizer, banidas do mundo dos adultos. São elas, ou jogadas a si mesmas, ou entregues à tirania do seu próprio grupo, contra o qual, por sua superioridade numérica, elas não podem escapar para nenhum outro mundo, por lhes ter sido barrado o mundo dos adultos. A reação das crianças tende a ser o conformismo ou a delinquência juvenil, e freqüentemente é uma mistura de ambos. (p. 230-231)

Ao questionar as deficiências das pedagogias “psi”, Arendt (2005) não se limita a apontar seus problemas do ponto de vista dos alunos, mas também os aborda do ponto de vista dos próprios educadores. Estes também se encontram abandonados à própria sorte, pois, com sua formação deficiente do ponto de vista dos conteúdos, não mais representam uma autoridade legítima diante das crianças e, frequentemente, recorrem ao autoritarismo ou à “retórica moral e emocional” (p. 247). **Temos aí o problema de que, “sob a influência da Psicologia moderna e dos princípios do Pragmatismo, a Pedagogia transformou-se em uma ciência do ensino em geral a ponto de se emancipar inteiramente da matéria efetiva a ser ensinada” (p. 231). A partir do momento em que a pedagogia se concebe como uma ciência do ensinar a ensinar, surge a concepção de que o professor pode “ensinar qualquer coisa; sua formação é no ensino, e não no domínio de qualquer assunto particular” (p. 231).**

A esses dois problemas se agrega um terceiro, o pragmatismo e seu pressuposto de que só é possível conhecer e compreender aquilo que nós mesmos fazemos. Para Arendt (2005),

a aplicação do pragmatismo à educação consistiu em substituir o aprendizado pelo fazer ou, ainda, pela concepção do aprender fazendo, muito comum às pedagogias que vaticinam a necessidade da construção do conhecimento. A intenção consciente desse pragmatismo educacional não era a de ensinar conhecimentos, mas sim inculcar uma habilidade, de modo que, nos Estados Unidos, o resultado foi a transformação das instituições de ensino em instituições vocacionais. Para a autora, o pragmatismo como método educacional é problemático em função do seu pressuposto básico, isto é,

[...] o de que só é possível conhecer e compreender aquilo que nós mesmos fizemos, e sua aplicação à educação é tão primária quanto óbvia: consiste em substituir, na medida do possível, o aprendizado pelo fazer [...]. A intenção consciente não era a de ensinar conhecimentos, mas sim de inculcar uma habilidade, e o resultado foi uma espécie de transformação de instituições de ensino em instituições vocacionais que tiveram tanto êxito em ensinar a dirigir um automóvel ou a utilizar uma máquina de escrever, ou o que é mais importante para a “arte” de viver, como ter êxito com outras pessoas e ser popular, quanto foram incapazes de fazer com que a criança adquirisse os pré-requisitos normais de um currículo padrão. (p. 232)

Arendt desconfia do pressuposto pragmático de que todo aprendizado é uma forma especial do fazer, do jogar e do brincar, como se o conhecimento dependesse exclusivamente daquelas habilidades, tornando-se a criança, ela própria, a responsável pela geração do conhecimento. Percebe-se aí um abandono da responsabilidade educacional que, para a autora, nada mais reflete senão a perda de responsabilidade dos adultos para com o próprio mundo, visto que eles próprios já não se arrogam o papel de autoridade, recusando-se a conduzir as crianças até o mundo, suas regras e suas instituições. Numa palavra, diz Arendt (2005)

[...] aquilo que, por excelência, deveria preparar a criança para o mundo dos adultos, o hábito gradualmente adquirido de trabalhar e não brincar, é extinto a favor da autonomia do mundo da infância. (p. 233)

Ademais, pensar a educação como processo de fabricação pode ter implicações autoritárias, pois exige a antevisão pronta e acabada do fim a ser alcançado no futuro, bem como o emprego de meios violentos, ortopédicos, a partir dos quais o fim será forjado.

Para a autora, esses três pressupostos – o abandono da infância à própria sorte, a precária formação dos professores e o pragmatismo educacional –, constituem os elementos decisivos e especificamente pedagógicos para compreendermos a crise da educação no presente. O corolário desses três pressupostos é a irresponsabilidade dos educadores para com o mundo e sua conseqüente perda de autoridade no campo educacional, visto que a autoridade do educador se “assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo” (p. 239). Os problemas decorrentes daqueles três pressupostos são usualmente reconhecidos, em especial a má formação dos professores. Entretanto, a despeito da ânsia reformista que sempre esteve presente no discurso educacional do século XX, numa “desesperada tentativa de reformar todo o sistema educacional” (p. 233), até hoje o discurso pedagógico tem mantido o fundamental, isto é: a retenção artificial da criança e do jovem em seus mundos supostamente autônomos; a concepção da infância e da adolescência como substratos naturais alheios ao mundo e à história; bem como a concepção da pedagogia como um método e um saber científico animado pela psicologia do desenvolvimento, aliada ao pragmatismo.

Da educação em “crise” à educação “crítica”

Por certo, o discurso sobre a crise na educação não data apenas dos últimos cinquenta anos, nem se configura como exclusividade

das últimas décadas, momento em que o tema da crise educacional alcançou absoluta centralidade nos debates pedagógicos. De fato, já se falava em crise desde o final do século XIX, quando a instituição escolar se consolidava na Europa, a despeito de ainda não se encontrar universalizada. Com efeito, o discurso sobre a crise na educação e nas instituições modernas já se fazia presente nos textos do sociólogo Émile Durkheim (2003), que pensou tais crises no final do século XIX como desdobramentos de uma crise social mais ampla. Assim, no momento mesmo em que se iniciava o processo de universalização do sistema escolar e de suas instituições nos Estados Unidos e na Europa, com o desenvolvimento das primeiras políticas educacionais de longo alcance, o discurso sobre a crise da educação havia se instalado como topos privilegiado.

De fato, os estudos de Michel Foucault nos permitem compreender que a ideia de crise está presente de maneira intrínseca na própria configuração das instituições modernas e, conseqüentemente, da própria modernidade na sua forma específica de organização, isto é, a sociedade disciplinar de normalização. Não por acaso, quando se aborda o problema da crise institucional, aquilo que se espera é a intensificação ou a reestruturação das próprias práticas disciplinares. Para Foucault (1984), portanto, o funcionamento da sociedade disciplinar pressupõe um estado de crise permanente, visto que a aplicação dos complexos dispositivos disciplinares depende justamente da constatação da falta de disciplina, isto é, da crise. Nessa equação paradoxal, a crise é o motor e o combustível para o funcionamento da sociedade moderna disciplinar, pois a disciplina é exercida para acabar com o estado de crise e de indisciplina.

No caso da educação brasileira, assim como no da maior parte dos países da América Latina, os estudos históricos sobre a educação inspirados pelo pensamento de Foucault demonstram a existência de ciclos de reforma precedidos por análises que apontam a crise nos sistemas educacionais. Segundo a pers-

pectiva teórica da genealogia foucaultiana, isto é, a partir do ponto de vista da análise da constituição dos discursos e da configuração das práticas educacionais, **pode-se demonstrar que o binômio crise-reforma é constitutivo do discurso sobre a educação** (César, 2004). As reformas educacionais constituem tentativas sempre renovadas de instaurar um processo de *governamentalidade* das populações, isto é, representam formas de *governo* das populações tendo em vista a produção de uma homogeneidade populacional obtida no processo de escolarização (Foucault, 2004). Nos numerosos processos de reforma da educação ao longo do século XX, o argumento da crise foi sempre fundamental, pois, como demonstrou Foucault, a exigência de sustentação do projeto disciplinar depende de sua contrapartida negativa, a crise. Vejamos agora como se delineiam os contornos do binômio “crise-reforma” na crise atual da educação.

Como se sabe, a presença do Estado nacional, sob a égide de escola universal, foi a condição *sine qua non* para a produção da identidade nacional engendrada segundo padrões culturais previamente definidos, visando constituir uma identidade particular para cada Estado (Querrien, s/d.). **Foi a partir da invenção das instituições disciplinadoras, base histórica da sociedade moderna, que surgiu a mais fundamental dessas instituições, a escola moderna. Assim como o aparecimento do Estado moderno é o resultado da transformação das estruturas de poder e de seu exercício ocorrida por volta do século XVIII, talvez agora estejamos presenciando uma transformação de grande amplitude, tanto no âmbito estatal quanto no âmbito educacional (Veiga-Neto, 2002). A partir dos anos noventa do século XX, com a queda do muro de Berlim, a aceleração do processo de globalização econômica e a hegemonia do neoliberalismo, observou-se uma transformação abrupta no cenário político-institucional mundial, a qual parece insinuar que começamos a deixar de ser modernos. Isto significa que as instituições disciplinares tradicionais, dentre elas a escola, estão passando por transformações profundas: por um lado, a escola**

disciplinar deixa de ser “a” instância privilegiada de produção do sujeito assujeitado e normalizado; por outro lado, ao sofrer modificações profundas, também se modifica a atuação da escola na nova produção das subjetividades contemporâneas. A gravidade e a especificidade da crise hodierna da educação e das demais instituições disciplinares modernas parece residir no fato de que tais crises já não podem mais suscitar velhos ímpetus reformistas dedicados a restabelecer a ordem disciplinar, que parece estar a ponto de se esgotar e de dar lugar a novas instâncias de produção subjetiva (César, 2004).

Ao analisar as transformações políticas, econômicas e institucionais que assolaram o planeta nas duas últimas décadas do século XX, Gilles Deleuze (1992) afirmou que a sociedade disciplinar teorizada por Foucault começava a ser substituída pela “sociedade de controle”. Trata-se aí da constatação de que os instrumentos e dispositivos que animavam o funcionamento das disciplinas começaram a dar lugar a novas formas de controle social e subjetivo, marcados fortemente pelas novas tecnologias. Isto, por sua vez, transformou completamente os discursos e as práticas educacionais no mundo contemporâneo, produzindo novos ordenamentos políticos, novas sintaxes, novas formas de organização social, novas formas de resistência e, sobretudo, novas subjetividades. Se a escola, a despeito de ter perdido sua antiga centralidade, ainda permanece no epicentro da produção da subjetividade e da atribuição de sentido às crianças, jovens e adultos, a pergunta que se coloca agora é sobre o modo pelo qual ela desempenha tal função na contemporaneidade. **Em outras palavras, em vista da crise da escola disciplinar no mundo contemporâneo, qual o novo significado da escola? Para que serve a escola, essa instituição de duzentos anos de idade, no mundo contemporâneo?** (Veiga-Neto, 2000). Por certo, ainda não dispomos de respostas para essas perguntas, e é por isso mesmo que elas se mostram tão urgentes: se queremos pensar a crise atual da escola e da educação, temos de começar a enfrentar o desafio proposto por tais questões críticas.

As análises de Michel Foucault e de Gilles Deleuze sobre a crise das instituições modernas e contemporâneas têm o mérito de nos mostrar que a crise é constitutiva dessas instituições. Assim, mais importante do que reiterar velhos argumentos reformistas, é pensar criticamente o significado dessas crises. É justamente sob esse aspecto que encontramos uma surpreendente convergência entre as análises de Foucault, Deleuze e Hannah Arendt sobre a crise da educação. Arendt, Foucault e Deleuze, seguindo caminhos teóricos distintos, acabam por demonstrar que a crise na educação é uma crise da modernidade, oferecendo-nos, ademais, um importante instrumental teórico para pensar criticamente o significado de tais crises. Uma vez suscitada a desconfiança crítica em relação ao binômio crise-reforma, que insistentemente retroalimenta o discurso a respeito da crise da educação e das instituições modernas, estamos agora mais bem preparados para compreender a importante mutação teórica promovida pela reflexão arendtiana sobre a crise.

Arendt (2005), sugere-nos uma interessante maneira de tratar e abordar o problema da crise. A despeito da contundência de sua crítica à perda de sentido da educação moderna, relacionada à perda de sentido do espaço público no presente, ela, surpreendentemente, argumenta a favor das possibilidades abertas pela própria crise. Ao discordar da atitude passadista que se limita a lamentar a perda de autoridade no presente; bem como ao discordar da atitude reacionária que pretenderia restituir no presente a boa ordem perdida, Arendt pensa que a crise da educação não é, por si só, danosa. Antes, ela deve ser entendida como parte da tensão insuperável entre novidade e conservação que experimentamos a cada dia, em um mundo no qual o passado deixou de se oferecer como guia inquestionável para a ação e para o pensamento dos homens no presente. Segundo a perspectiva arendtiana, a crise é um momento crucial, pois permite observar as deficiências daquilo que se encontra em crise, além de evidenciar o fracasso das tentativas de sua superação até

o momento. Assim, muito mais grave do que a própria crise, é o fato de não a entendermos como momento propício para o pensamento crítico. Se não tomamos a crise da educação como instância que requer a crítica, então, sem que o saibamos, apenas aprofundaremos os males que nossas contínuas reformas educacionais e institucionais pretenderam solucionar. No caso da crise da educação, a crise significa a abertura da oportunidade para observar a fragilidade intrínseca da organização da instituição escolar e dos saberes escolarizados, os quais, até então, vinham sustentando os duzentos anos de educação escolarizada do Ocidente. Arendt (2005) redefine o conceito de crise, pois, a despeito de sua reflexão confirmar a gravidade da situação, argumenta a favor da oportunidade de pensamento e de análise críticos fornecida por essa mesma situação. Para ela, uma crise obriga-nos a voltar às questões mais fundamentais, o que, por sua vez, também exige formular respostas novas, exigindo novas formas de julgamento:

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. (p. 223)

A ideia arendtiana de considerar a crise como um momento de explicitação das fragilidades inerentes ao processo educacional afasta-se da ideia de crise enquanto perda dos valores e virtudes ideais, soterrados num passado idílico que a teria precedido. Para Arendt (2005), “tal retrocesso nunca nos levará a parte alguma, exceto à mesma situação da qual a crise acabou de surgir” (p. 245). A autora argumenta que a crise, pelo contrário, coloca em xeque as certezas e a segurança que sustentavam esse passado ideal. Como o argumento para toda reforma é o surgimento de uma situação nova que veio a

escapar ao controle destruindo os supostos bons resultados que reinavam anteriormente, o discurso da reforma educacional sempre acaba por argumentar a favor da reinstauração da ordem perdida provocada pela situação de crise, recorrendo a figuras idealizadas do passado. Reagir a essa interpretação convencional da crise é buscar compreender aquilo que ficou exposto pela crise educacional, evidenciando as fragilidades que são constitutivas da própria situação institucional escolar e as deficiências constitutivas de todos os processos de reforma educacional.

Ao considerar a crise contemporânea da educação como oportunidade para refletir sobre o significado da educação, Hannah Arendt (2005) afirma, como vimos anteriormente, que “a essência da educação é a natalidade, o fato de que seres nascem para o mundo” (p. 223). Assim, é por meio da educação que as crianças começam a habitar um mundo que já é velho e que ainda permanece desconhecido para os recém-chegados. A criança é uma desconhecida para nós e para o mundo; ela chega ao mundo e a nós subitamente, e apenas gradativamente vai se tornando alguém reconhecível, isto é, vai se transformando em um de nós. Nesse processo de transformação da radical alteridade infantil em algo reconhecível, a educação desempenha importante papel. Como afirma Larrosa (1998), “a educação é o modo como as pessoas, as instituições e as sociedades recebem ou respondem à chegada daqueles que nascem” (p. 234-235).

Todavia, esse ato de recepcionar ou receber o novo em um mundo já velho não pode se dar sem tensão. Ao mesmo tempo em que a criança e o nascimento representam a salvaguarda da renovação do mundo, o próprio mundo precisa ser também posto a salvo da criança e do jovem. Por isso, Arendt (2005) argumenta que a educação é sempre indiscutivelmente um campo de tensão, um domínio crítico e em crise. A partir dessa importante tese, a educação pode ser compreendida como um campo de permanente tensão entre a novidade e o instituído, isto é, entre os novos indivíduos e um mundo que já existe e que possui uma longa tradição

cultural, em suma, entre os mais novos e os mais velhos.

Entendendo a educação como campo de tensão insolúvel, Arendt afirma que “é impossível determinar mediante uma regra geral onde a linha limítrofe entre a infância e a condição adulta recai em cada caso” (p. 246). Afinal, como a educação é a única forma que possuímos para receber as crianças que nascem e vêm ao mundo, o conflito e a crise estão permanentemente instaurados nesse campo, visto que a cada nascimento ressurgem a tensão entre o novo e a tradição cultural, manifesta na conversão daquele ser desconhecido à “nossa” lógica e maneira de ver e se relacionar com o mundo. Se educar é receber e apresentar o mundo e a tradição cultural para os recém-chegados, o germe da novidade será sempre um fator de desestabilização do campo educacional. Este, por sua vez, também deverá ser cuidado com atenção, dada a sua fragilidade, pois a escola e a educação constituem um campo de passagem, um lugar de preparação para a vida adulta e para o cuidado político para com o mundo. Nesse sentido, é bem possível que a crise hodierna da educação também se relacione com a crescente ausência de tensão entre novidade e tradição, entre presente e passado, visto que também o próprio passado vai se transformando em mera mercadoria para o consumo rápido e voraz de uma população de adultos e crianças alucinados pelo ideal da felicidade imediata.

Seja como for, o aspecto importante a ser ressaltado é que, numa perspectiva arendtiana, pensar a crise política da modernidade é um dos aspectos fundamentais para se repensar criticamente o papel da educação no mundo contemporâneo. Tal papel, por sua vez, deve ser considerado em sua *(im)possibilidade* constitutiva. Essa concepção paradoxal da educação tem que ver com as seguintes determinações: por um lado, a tarefa educacional na modernidade tornou-se uma tarefa *impossível*, permanentemente em crise, em função da própria instabilidade do mundo moderno. Afinal, cabe à educação a conservação do mundo e a transmissão de conteúdos do passado para o presente, e, com a ruptura

da tradição, simplesmente perdemos a certeza e a segurança de nossa relação com o passado. Arendt (2005) nos ensina que a ruptura do fio da tradição é um problema moderno irreversível, de modo que não podemos simplesmente agir como se fosse de fato possível recuperar o antigo “acordo entre o *ethos* específico do princípio pedagógico e as convicções éticas e morais básicas da sociedade como um todo” (p. 244).

Por outro lado, entretanto, talvez a educação ainda seja *possível*, desde que reconheçamos que a ruptura da tradição e da autoridade, a despeito de ter tornado problemático e crítico o nosso acesso ao passado e a transmissão de conhecimentos relativos à constituição do mundo em que vivemos, ainda não inviabilizou totalmente a possibilidade de preservarmos algo da autoridade e da tradição no curso do processo educacional. Segundo Arendt (2005),

[...] na prática, a primeira consequência disso seria uma compreensão bem clara de que a função da escola é ensinar às crianças como o mundo é, e não instruí-las na arte de viver. (p. 246)

Segundo esse outro viés de leitura da reflexão de Arendt (2005), educar torna-se a tarefa crítica de enfrentar-se com a crise constitutiva da educação na modernidade. Em suma, o educador tem de reconhecer que a educação contemporânea se converteu em um jogo paradoxal e aporético, num confronto insolúvel dos opostos, pois na educação está em jogo a necessidade de resguardar o velho contra o novo e o novo contra o velho:

[...] o problema é simplesmente educar de tal modo que um pôr-em-ordem continue sendo efetivamente possível, ainda que não possa nunca, é claro, ser assegurado. Nossa esperança está pendente sempre do novo que cada geração aporta; precisamente por basearmos nossa esperança apenas nisso, porém, é que tudo destruímos se tentarmos controlar os novos de tal modo que nós, os velhos, possamos ditar sua aparência futura. (p. 243)

Referências bibliográficas

- ARENDT, H. *Entre o passado e o futuro*. Tradução Mauro W. Barbosa. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- _____. *A condição humana*. Tradução Roberto Raposo. 7. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- BEST, F. et al. *Introducción a la pedagogía*. Barcelona: Oikos-tau, 1972.
- CÉSAR, M. R. A. *Da escola disciplinar à pedagogia do controle*. 2004. Tese (Doutorado)– Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2004.
- _____. *A invenção da adolescência no discurso psicopedagógico*. São Paulo: Unesp, 2008.
- COUSINET, R. *L'éducation nouvelle*. Genebra: Delachaux & Niestlé, 1968.
- DELEUZE, G. *Conversações*. Rio de Janeiro: 34, 1992.
- DUARTE, A. Biopolitics and the dissemination of violence: the arendtian critique of the present. In: WILLIAMS, G. (Ed.). *Hannah Arendt: critical assessments of leading political philosophers*. v. III. Abingdon: Routledge, 2006. p. 408-423.
- _____. Modernidade, biopolítica e violência: a crítica de Arendt ao presente. In: MAGALHÃES, M. D. B.; LOPREATTO, C.; DUARTE, A. (Orgs.). *A banalização da violência: a atualidade do pensamento de Hannah Arendt*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2004. p. 35-54.
- DURKHEIM, E. *Educación y sociología*. Barcelona: Península, 2003.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1984.
- _____. *Securité, territoire, population: cours au collège de France 1977-1978*. Paris: Gallimard, 2004.
- HEIDEGGER, M. *Os conceitos fundamentais da metafísica: mundo, finitude, solidão*. Tradução Marco Antonio Casanova. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.
- LARROSA, J. O enigma da infância. In: _____. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Porto Alegre: Contra-Bando, 1998. p. 229-246.
- QUERRIEN, A. *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*. 2. ed., Madrid: Ediciones de la Piqueta, s/d.
- VEIGA-NETO, A. Coisas de governo... In: RAGO, M.; ORLANDI, L. B. L.; VEIGA-NETO, A. (Orgs.). *Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias Nietzscheanas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 13-34.
- _____. Espaços, tempos e disciplinas: as crianças ainda devem ir à escola? In: CANDAU, V. M. (Coord.). *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 9-20.

Recebido em 04.02.10

Aprovado em 04.05.10

Maria Rita de Assis César é professora do Setor de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPR. Pesquisadora do Núcleo de Estudos de Gênero (CNPq/UFPR) e membro do GT 23 – Gênero, sexualidade e educação da Anped. Tem publicado artigos sobre educação, sexualidade e gênero em periódicos nacionais e estrangeiros. E-mail: mritacesar@yahoo.com.br.

André Duarte é professor do Departamento de Filosofia e do Programa de Pós-graduação em Filosofia da UFPR. Bolsista de Produtividade do CNPq e coordenador do Grupo de Pesquisa “Ontologia, Fenomenologia e Hermenêutica” (CNPq/UFPR). Tem publicado artigos sobre Arendt, Foucault e Heidegger em periódicos nacionais e estrangeiros.