

PREFÁCIO

Os estudos que compõem este volume têm diversos traços comuns, uns ocasionais, outros resultantes dos critérios explícitos de selecção que adoptámos. O primeiro elemento comum diz respeito ao facto de todos eles terem sido escritos e publicados na primeira metade do século XX, mais exactamente entre 1933 e 1954. Não se pretende que sejam os mais representativos do período referido, ou sequer que a sua selecção cubra as mais pertinentes linhas de análise do fenómeno educativo então produzidas. Acontece simplesmente que têm em comum o facto de todos estarem atravessados pela inquietação e enigmática proximidade a um tempo que já deixava antecipar — e não permitia ainda esquecer — esse grande abalo na consciência política do século XX que foi a Segunda Grande Guerra.

Em segundo lugar, os seus autores são excêntricos à problemática educativa. Grandes pensadores e figuras de uma imensa influência cultural, só acidentalmente se dedicaram a pensar esse processo de inscrição das novas gerações no património comum dos saberes que fomos inventando. Mesmo Bertrand Russell que, como é sabido,

para além de diversos textos, publicou duas obras sobre questões de educação¹, ou Ortega Y Gasset que dedicou a essas questões diversos estudos que ainda hoje são reconhecidos como marcos das nossas representações do que deveria ser a formação dos humanos², não são filósofos da educação, ao mesmo título que Platão, Rousseau ou Dewey. Não dedicaram às questões educativas uma atenção primordial nem sobre elas construíram novos universos de significação.

*Daqui decorre uma terceira característica comum a estes textos: o seu descomprometimento face aos enredos da literatura especializada, a sua independência e liberdade face aos hábitos mentais, aos lugares-comuns, às verdades inquestionadas com que essa literatura se pretende legitimar. Ora, quer-nos parecer é hoje vital ir **fora** da educação para*

¹Designadamente, *On Education* (1926), London: Allen & Unwin, e *Education and The Social Order* (1932), London: Allen & Unwin (trad. port. de António Neves Pedro sob o título *Educação e Sociedade*, Lisboa: Livros Horizonte, 1982, col. Horizonte Pedagógico n.º 14). Para além destes dois livros que dedica expressamente às questões educativas, Bertrand Russell aborda, em diversos outros pontos da sua obra, questões ligadas à educação. Outros textos, de âmbito e dimensões muito variáveis, aparecem aqui e ali. Tal é o caso de «Education for a Difficult World» e «University Education», ou ainda o pequeno fragmento «An Education in History», que fazem parte de *Fact and Fiction*, London: George Allen & Unwin Ltd, 1961 (trad. port. de António Neves Pedro sob o título *Realidade e Ficção*, Lisboa: Europa-América, 1965, colecção Estudos e Documentos n.º 33, respectivamente pp. 164-170, 171-179 e 101). O texto que agora se apresenta em versão portuguesa pertence a este último grupo. Publicado pela primeira vez no *Harper's Magazine* em 1940, foi posteriormente integrado nos célebres *Unpopular Essays* publicados por B. Russell em 1950, London: George Allen and Unwin Ltd, pp. 146-160 e reveste-se, a nosso ver, de um interesse muito particular.

² Nomeadamente, *Misión de la Universidad* (1930), *Biología e Pedagogia* (1920), e diversas conferências publicadas nas *Obras Completas*, vols. I-XII, Madrid: Alianza Editorial/Revista de Occidente, 1983, tais como «La Pedagogia Social como programa político» (Bilbau, 1910), vol. I, pp. 503-521, «Pedagogía y anacronismo» (Revista de Pedagogia, 1923), vol. III, pp. 131-133, «Sobre las Carreras» (Buenos Aires, 1934), vol. IV, pp. 167-183 e ainda «Sobre el estudiar y el estudiante» (Buenos Aires, 1933), vol. IV, pp. 545-554.

pensar a educação. O discurso educativo, produzido pelos educadores profissionais ou pelos profissionais da educação, os especialistas em ciências da educação, os administradores educativos, quando não é completamente vazio, oco, incapaz de qualquer ideia, de qualquer audácia, está comprometido com a sua própria aplicação, é moralizador, edificante, ideológico. Daí o escândalo que porventura a leitura dos escritos que compõem este volume possa causar a quem esteja habituado ao discurso morno e complacente dos «profissionais da educação». Entre estes, não é infelizmente raro assistir-se à utilização, em seu favor, do prestígio que — apesar de todas as vicissitudes — a palavra filosofia ainda merece. Não é raro ver utilizar-se a designação de «filosofia da educação» para qualificar as suas mais ou menos explícitas lucubrações moralistas, as suas propostas de subordinação da esfera cognitiva à tarefa, triste e lamacenta, de disciplinarização das vontades. Mas a filosofia — e consequentemente também a filosofia da educação — não se confunde, nem com a doutrinação edificante, nem com o controlo sempre violento das almas e dos seus desejos.

*Dos quatro textos apresentados, o texto de **H. Arendt** (1906-1975), que agora — e pela primeira vez em língua portuguesa — se apresenta ao público na sua versão integral³, é porventura aquele que melhor se ajusta aos critérios de selecção adoptados. Digamos que ele tem todas as virtudes da **excentricidade**. A nosso ver, é justamente essa excentricidade que está na raiz da liberdade e ousadia com que Hannah Arendt convoca domínios aparentemente desligados das questões educativas e dessa operação reti-*

³Alguns excertos, em tradução igualmente da nossa responsabilidade, haviam sido já publicados na secção «Antologia» da *Revista de Educação*, n.º 2 (1996), pp. 124-132.

ra inesperados efeitos heurísticos. Por isso o tomamos como exemplo ou exérguo do que gostaríamos que fosse o conjunto que com ele se inicia.

*Figura de crescente influência no pensamento contemporâneo, só **acidentalmente** Hannah Arendt se deteve a pensar questões de natureza educativa. Daí que, embora este estudo se revista de inegável qualidade e tenha vindo a ser reconhecido pela comunidade dos que se dão a si próprios a tarefa de pensar a educação⁴, em rigor, Hannah Arendt, por o ter escrito, não passe a fazer parte da galeria dos filósofos da educação. As questões educativas, e as respostas que lhes encontrou, não são para Hannah Arendt questões decisivas, que façam parte do núcleo estruturante do seu pensamento. Tal não invalida que o momento em que a autora com elas se confronta não venha tocado, marcado e singularmente enquadrado, nas linhas mestras do seu pensamento. Conceitos como o de «crise», questões como a da singularidade do «Estado americano», problemas como o das relações entre o «público» e o «privado» que atravessam o texto que se segue, são temas maiores de toda a sua obra. Ainda que acidental, o trabalho de elaboração deste texto vai exigir de Hannah Arendt que ela convoque, em seu auxílio, a aparelhagem conceptual que forjou, ajudou a construir ou utilizou de forma persistente noutros contextos. É isso que acontece com o próprio conceito de «crise na educação», aqui pensado a partir do carácter periódico de toda a crise, da sua natureza não meramente local, da urgência que ins-*

⁴ Refira-se, a este propósito, o estudo recente de Joël Roman, «Hannah Arendt: L'éducation entre privé et public», in Pierre Kahn, André Ouzoulias e Patrick Thierry (ed.), *L'Éducation. Approches Philosophiques*, Paris: Presses Universitaires de France, 1990, pp. 211-225. Remetemos também para um estudo de Teresa Levy (1989), «Paisagem do Pensar», publicado na já referida *Revista de Educação*, n.º 3, vol. 1: 3-11.

titui, enquanto crise, de abandonar os lugares-comuns e as ideias feitas, de regressar à radicalidade das questões, à imperiosidade de tomadas de posição e decisões claras.

Hannah Arendt não se limita porém a aplicar à educação os instrumentos conceptuais com que habitualmente lida, mas manifesta uma formidável capacidade para prolongar a sua eficácia cognitiva, adaptando-os de tal modo às novas realidades que se propõe pensar que eles adquirem quase o estatuto de novos conceitos. É o caso do conceito de «mundo» cujos efeitos de visibilidade irradiam sobre outros conceitos, como o de «escola», «autoridade» ou «infância». Iluminada pelo conceito de mundo, a escola dá-se a ver enquanto lugar intermediário, espaço de transição entre a obscuridade da vida familiar e a claridade da esfera pública, instituição que, como diz, «se interpõe entre o domínio privado do lar e o mundo de forma a tornar possível a transição da família para o mundo»⁵. Antecâmara do mundo, a escola adquire assim um brilho inesperado que marca de forma poderosa o seu destino. Do mesmo modo, é no conceito de mundo que Hannah Arendt encontra, quer o fundamento da autoridade do educador enquanto responsável pelo mundo⁶, quer o sentido da infância enquanto fase transitória da vida humana. Mundo em que esses estrangeiros que são as crianças — «recém-chegadas ao mundo pelo nascimento»⁷ — devem ser recebidos e respeitados co-

⁵ *A Crise na Educação, adiante*, p. 42.

⁶ «Face aos jovens, escreve Hannah Arendt, (os educadores) fazem sempre figura de representantes de um mundo do qual, embora não tenha sido construído por eles, devem assumir a responsabilidade, mesmo quando, secreta ou abertamente, o desejam diferente do que é. Esta responsabilidade não é arbitrariamente imposta aos educadores; está implícita no facto de os jovens serem introduzidos pelos adultos num mundo em perpétua mudança». E mais adiante «No caso da educação, a responsabilidade do mundo toma a forma da autoridade», *A Crise na Educação adiante*, p. 43.

⁷ *A Crise na Educação, adiante*, p. 25.