

Educação e “regressão da autoridade”: uma discussão sobre diálogo e democracia a partir de uma sugestão de Hannah Arendt

Flávio Henrique Albert Brayner *

Hannah Arendt é, com razão, considerada uma das mais importantes pensadoras deste século, preocupada, antes de tudo, com os problemas políticos e culturais que o povoaram. Questões como a natureza do totalitarismo, da revolução, da angústia do homem moderno, aliadas a uma decidida tentativa de restaurar a dignidade e o primado da política, em vista das perigosas formas de “regressão”, que estaríamos vivendo a partir de nossa experiência moderna, sobretudo no decorrer deste século, fazem parte do universo temático da autora. Entre estas formas de “regressão” (ou de crise), analisadas pela “judia alemã expulsa pelos Nazistas” (como gostava de se apresentar, nas suas constantes idas à Alemanha, após a Guerra), está a da “autoridade”.

Para o interesse desta curta exposição, gostaríamos de tentar alinhar e propor alguns itens de reflexão a partir desta relação que o tema arendtiano da “crise da autoridade” estabelece com certas formas de se pensar a relação pedagógica, no interior de seus contratos didáticos; e, na sequência de uma associação de idéias, discutir a validade de certas temáticas que, no terreno pedagógico, lograram obter o efeito de referências quase “paradigmáticas”, como as do **diálogo** e da **democracia** no contexto escolar. Meu ponto de partida será tomado de empréstimo precisamente de Arendt e refere-se ao que já rapidamente aludimos aqui em cima: a “regressão da autoridade”, de vital importância pedagógica, e que aparece numa de suas obras mais fundamentais, **A Crise da Cultura** (Arendt, 1972).

Numa das partes do livro, Arendt analisa três idéias fundamentais, permitindo compreender a crise da educação e, sobretudo, sua atual incapacidade para proporcionar aos sujeitos a atividade do pensamento.

* Professor da Universidade Federal de Pernambuco.

“A primeira, diz, é (a idéia) de que existe um mundo da criança e uma sociedade formada entre as crianças que são autônomas e que deve-se, na medida do possível, deixarem se governar por si mesmas. O papel dos adultos deve se limitar a assistir este governo” (Arendt, 1972 : 232).

A segunda idéia trata da influência da psicologia moderna, de grande importância no escolanovismo, segundo a qual o conteúdo do ensino seria menos importante que a aprendizagem pedagógica. “Depois de ter jogado um papel pernicioso nos Estados Unidos”, pátria do próprio Dewey, esta tendência se espalhou pelo mundo e teve, entre nós brasileiros, uma larguíssima aceitação, inicialmente pelos “Pioneiros” e mais tarde invadindo e colonizando a nossa chamada “educação popular”. Enfim, a terceira idéia, não se trata de ensinar “um saber”, mas um “saber-fazer”, onde, segundo a autora, o pragmatismo, no sentido forte do termo, “se faz destruidor da cultura e da aprendizagem”.

Quem quer que se interesse por literatura pedagógica, sabe que estas idéias, após terem recebido uma calorosa hospedagem entre nós, foram dura e, ao nosso ver, corretamente criticadas por, entre outros, Saviani; embora elas gozem ainda de razoável penetração em nossos meios pedagógicos, sobretudo naqueles que apostam numa “fala do aluno” como centro de uma prática educativa que, em geral, e diante da ausência de intervenção propriamente pedagógica do professor, têm ratificado ou mesmo produzido consequências sociais que, com certeza, não são aquelas que esperamos de nossa educação escolar.

Por trás desta crise, que resulta de uma aplicação simplista e equivocada dos trabalhos da psicologia¹, Hannah Arendt pode, a partir daquelas três idéias, detectar um fenômeno de fundo: a **regressão da autoridade**, onde as crianças foram tratadas como uma “minoridade tendo necessidade de se libertar” e, desde então, a “passagem da natureza à cultura engendrada pelo processo educativo” não encontrou mais a medida de se atualizar racionalmente.

Mas, o que é a “autoridade”? É aqui, exatamente, que se pode constatar a face conservadora da grande ensaísta, já devidamente assinalada por autores de diferentes filiações ideológicas, como José Guilherme Merquior ou Habermas. Arendt tenta demonstrar que a autoridade deve ser concebida como força originária e inspirada no ato de

fundação mesma de uma sociedade, e pela qual aqueles que a comandam devem se referir: **os construtores da Cidade**. Em duas palavras: o poder de comandar não é nada sem a referência à tradição, à fundação, ao passado sagrado. Ora, comenta a autora, a idade moderna assistiu ao declínio da tradição e da autoridade, e este desgaste explicaria, assim, num estrato mais profundo, a crise da educação. Ao colocar entre parênteses a autoridade, o educador se subtrai às suas responsabilidades, demite-se social e moralmente e, ao invés de promover processos de "libertação", não faz senão aprofundar o poço da incultura e cancelar ordenamentos morais e sociais que, ilusoriamente, muitas vezes pensa estar combatendo, e termina por fertilizar o campo das ideologias autoritárias, irracionistas ou fundamentalistas, que frequentemente colhem seus aderentes neste tipo de terreno.

Referindo-se, no mesmo livro, à escola, a autora argumenta que *"(ela) é a instituição que se intercala entre o mundo público e o domínio privado, a família"*.

Cabe, portanto, aos adultos responsáveis por esta transição assegurar que, em um mundo em perpétua transformação, eles possam desenvolver, nos educandos, seus "dons característicos" e a expansão de suas possibilidades, e mesmo que tais adultos não tenham construído este mundo, cabe-lhes tais imperativos. *"Quem recusa assumir tais responsabilidades, nem deve ter filhos, nem ter o direito de fazer parte de sua educação"*, diz Arendt.

E aqui, a **responsabilidade do mundo toma a forma da autoridade**, embora a autora diferencie "autoridade do educador" de "competências do professor", admitindo, além do mais, que não há autoridade sem uma certa competência, que consiste em ter conhecimentos sobre o mundo e transmiti-los aos outros; mas sua autoridade se funda, essencialmente, sobre seu papel de responsável do mundo (não "pelo" mundo).

"Em relação às crianças é como se ele fosse o representante de todos os adultos, que lhes indicaria as coisas dizendo: "Eis nosso mundo!". Trata-se portanto da formulação moral de um problema educativo que compete a todos nós, "adultos".

O tema da autoridade em Arendt se alia a dois outros: o da tradição e do sagrado, formas de legitimação tradicionais, cuja ruína, no mundo

moderno, teria provocado o esfacelamento e a derrocada dos valores. Tal posição não deixa de provocar sentimentos de desconfiança e reação. Vem de Max Weber a idéia de que a modernidade não apenas representou um crescimento da racionalidade de tipo “instrumental” e calculabilista, mas, sobretudo, a de um progressivo caminhar em direção a um “desencantamento do mundo”, correspondente à decadência das antigas formas de legitimação. Aliás, a própria modernidade (se é que sobre este ponto existem consensos) se caracterizaria pelo desenvolvimento de uma sociedade de tipo individualista em contraste com sociedades de tipo holístico (Dumont), firmando a progressiva constituição de uma nova subjetividade, de um lado, e deslegitimando as “garantias extra-sociais”, de outro (Touraine), tendo como direta consequência a afirmação e reconhecimento do caráter auto-instituente do social (Castoriadis). Assim, o princípio da origem, da fundação (da Cidade), assentado sobre as instâncias da tradição e do sagrado, perde seu caráter de reverência rememorativa e comemorativa (ao qual se retorna sempre a fim de garantir orientações normativas, estratégias de legitimidade e mecanismos de agregação identitária), para se firmar em laços de natureza contratualística.

Ao tentar demonstrar que a parte essencial da usura dos valores, da desorientação contemporânea, estaria especialmente localizada na perda dos fundamentos que a tríade “**Tradição-autoridade-sagrado**” nos assegurava, fenômeno que se consolida no século XIX, Arendt mostra uma grande coragem para, retomando suas fontes romanas, enfrentar com “autoridade” (com responsabilidade do mundo) esta espécie de *remake* da Querela entre os Antigos e os Modernos. Mas quando, no instante em que vivemos, assistimos ao renascer de fundamentalismos de toda ordem, de tentativas, às vezes desesperadas, de românticas regressões “comunitaristas”, de um verdadeiro *boom* de exoterismo e ocultismo (transformado em verdadeiro filão mercadológico), constatamos que Arendt talvez tivesse razão: como crítica do presente, mais do que na sugestão de uma retomada das fontes de legitimidade tradicionais.

O princípio de autoridade tem um fundo essencialmente político, pois surgido no ato instaurador da própria *civis*. Arendt, como se sabe, insiste no argumento do primado da política (e sua dignidade) como instância criadora do espaço público, dialogal, lugar de exercício da **palavra** e da **ação**, geradores do **poder**. É contra, assim, um excesso de privatização da vida, de desinvestimento civil, resultado, em largo metro,

da própria democracia de massa, tal como previra a tese de Tocqueville e, mais recentemente a de Lipovetsky (Lipovetsky, 1985), a que o pensamento de Arendt se dirige.

Intuo que seria, talvez, de grande interesse pedagógico a discussão arendtiana que tenta conjugar, tal como levemente sugerido acima, **autoridade e competência**, mesmo porque aqui se situa pelo menos um dos motes que animam largas correntes de opinião pedagógica e que encontram um solo comum no debate sobre a qualidade do ensino. Aproveito, assim, o motivo arendtiano para dar livre curso a certas idéias, que pretendo desenvolver com mais vagar em outra oportunidade ².

O "progressismo" pedagógico talvez tenha provocado mais problemas sociais e culturais do que geralmente seus advogados gostariam de admitir. Nisto estou de pleno acordo com Saviani, no seu **Escola e democracia**, não exatamente em relação aos problemas sociais que o "progressivismo" provocou, mas em relação às críticas dirigidas ao "escolanovismo". E estes problemas parecem-me situar-se, tematicamente, em três níveis: a) na idéia de uma igualdade ontológica entre educadores e educandos (falo do Paulo Freire da *Pedagogia do Oprimido*) que, não raras vezes, escorregou para uma igualdade "epistemológica": uma suposta "equivalência" entre saberes; b) a idéia de que, desde o início, a ação educativa deveria tomar o diálogo como ponto de partida (e aqui eu não me refiro à educação de adultos, mas à aplicação deste "princípio" à educação elementar de crianças e, c) a tentativa "moderadora" de se obter "sínteses" entre saberes socialmente distintos: o das classes populares e o saber culto.

A "síntese" final foi a pura e simples regressão da autoridade que, repetamos a advertência arendtiana, não existe sem um mínimo de competência, de conhecimento sobre e do mundo. Além disso, uma má digerida *nouvelle vague* construtivista terminou por corroborar a indigência cultural, impedindo, não a realização de sínteses, mas a simples elevação da qualidade de nossos contratos educativos, que, para serem definidamente "pedagógicos", carecem da intervenção responsável do professor. E esta intervenção não é obra necessariamente do "diálogo". Esta afirmação pode parecer estranha (e autoritária!), uma vez que o pensamento pedagógico brasileiro, pelo menos desde Paulo Freire, acostumou-se de tal maneira a, ao menos, discursar sobre o diálogo (sua prática real são outros quinhentos), que fica difícil defender uma posição que aparentemente se coloca

contra o diálogo. Aparentemente!... porque o que pretendemos é fazer ver que o diálogo (tal como o definiremos a seguir) na verdade não existe como prática ou meio numa relação educativa de base e que, assim, nosso ponto de partida é o de que a escola elementar não é o lugar do diálogo.

Mas o que é que estamos chamando aqui de “diálogo”? Na verdade, só se pode falar em verdadeiros diálogos, na medida em que os dialogantes disponham de competências capazes de lhes auferir um poder de argumentação racional, visando a construção de saberes ou verdades consensualmente válidas, que lhes permita, em função do “melhor argumento”, decidir sobre questões que envolvam o mundo da experiência (mesmo que de maneira provisória). Assim, o diálogo – num sentido forte deste termo – encontraria seu lugar de pleno e real exercício, apenas na esfera pública-decisória. Mas esta participação exige, previamente, a confecção de competências que não são adquiridas longe de um trabalho sistemático, que, a meu ver, competiria à escola desenvolver e expandir. Esta participação no “verdadeiro” mundo público exige de seus participantes a faculdade de processar seus argumentos em função de exigências intersubjetivas ligadas ao livre debate entre interlocutores responsáveis. É neste nível procedimental que se garante a existência de (inter)subjetividades democráticas: indivíduos capazes de, pela sua própria ação argumentativa, garantir um princípio de verdade em relação aos fatos que despontem no horizonte social e venham a ser objeto de debate público; um princípio de justiça que oriente a discussão e uma eventual consensualidade das normas, e um princípio de veracidade em relação às suas próprias experiências e vivências. Até aqui nada fiz senão repetir Habermas; mas acrescentemos a estes princípios o da autoridade, o da responsabilidade do mundo.

Acontece que a **escola, sobretudo a elementar, não é o espaço público**, mas sim um lugar de transição, preparatório para o ingresso no mundo das decisões; formadora do tipo de subjetividade apta a atuar num território dialogal; iniciadora dos procedimentos necessários à vida intersubjetiva. Mas o diálogo não é simples conversa, não é pura “troca de idéias” para o que, desde o início, e pelo simples uso de um código linguístico comum (ou traduzível), nós estaríamos “naturalmente” preparados para seu exercício. O diálogo é algo que exige competências e estas não se adquirem senão ao longo de um percurso, cujo objetivo é introduzir o procedimento democrático, ou seja, aquele em que o argu-

mento racional cria o espaço para a emergência de uma relação entre indivíduos, que se constróem e constróem o mundo a partir de seus confrontos, o que passa necessariamente pela linguagem.

Mas o diálogo não só se aprende na prática do diálogo?, objetar-me-ão. Reconheço perfeitamente que ninguém se introduzirá, nem respeitará uma prática dialógica, tendo sido educado na imposição do silêncio, na observação estrita da hierarquia, na aceitação obsequiosa de verdades de fé impermeáveis e inegociáveis. Tanto quanto não há verdadeiro diálogo quando, partindo-se da premissa de uma igualdade ontológica entre homens, desliza-se para um mundo dividido entre "críticos" e "ingênuos", saber culto e saber popular, entre outras distinções hierárquicas que não são senão a repetição de um tema platônico, que aliás não morria de amores pela *Pólis*. Mas o diálogo tal como aqui delineado, visando o estabelecimento de normas consensualmente válidas entre interlocutores responsáveis, estabelece exigências, que vão desde uma competência lingüística, capaz de fornecer ferramentas à organização de um pensamento generalizante e abstrato, de ver além da facticidade, até a competência decisória onde, respeitado certos procedimentos, as normas deverão obter alcance universal, embora eternamente refutável pelo próprio procedimento argumentativo.

Assim, sustentamos que, se no horizonte mais extenso e mais profundo do mundo social-público, o diálogo constitui seu esteio e sua consubstância, no mundo mais restrito e local da esfera de transição privado-público, que representa a escola elementar, o diálogo não se dá de imediato: ele se prepara e delinea suas exigências. A escola até uma determinada fase não é ainda o lugar do diálogo, nem tão pouco do "conflito entre não antagônicos": ela é mundo preparatório para o diálogo e para o conflito; ela não é praça de formação de militantes, nem lugar de exercício real da cidadania; ela se constitui, antes, como passagem social necessária à aquisição da maquinaria para a vida na Cidade e para o conflito argumentativo da *Ágora*. E por isso ela necessita da competência, da autoridade e da responsabilidade do mundo da parte de seus professores.

Gostaria de chamar a atenção para o fato de que não estamos travestindo o velho tema da "escola que prepara para a vida"; estamos tentando interrogar certas idéias recorrentes e de fácil aceitação nos meios educativos contemporâneos. A escola é também vida, mas não a vida pública que exige de seus membros um conjunto extremamente complexo

de responsabilidades, escolhas e decisões racionais. O melhor que a escola faz não é enganar-se a si mesma, tomando-se como um lugar em que a democracia pode realizar-se integralmente através de artifícios como conselhos, participações, assembléias, etc; que têm alcance limitadíssimo a matérias administrativas ou de gerenciamento cotidiano ou de normatização disciplinar, mas que dificilmente atingem o coração pedagógico das decisões; e isto porque a grande maioria dos pais e membros comunitários de conselhos escolares, por exemplo, não passaram por uma escola que os preparasse exatamente para este exercício público, que exige uma reserva de conhecimento e de capacidade argumentativa, que exatamente a escola lhes deveria ter proporcionado. Estas formas de “democratização”, através de “conselhos” de eficiência enganosa terminam por identificar democracia com o mito da participação.

Democracia não é só participação. Hoje, nas sociedades de massa, fala-se muito de participação; o próprio discurso da Qualidade Total em Educação fala constantemente disso; mas esta participação significa, sobretudo nas sociedades “avançadas”, dissolução na multidão, ingresso na esfera ampliada de consumo, simulacro decisional através de “canais interativos”, confinamento em “tribos” (Mafesolli) de pertencimento étnico ou cultural. Os estados totalitários, por sua vez, exortavam a uma forma de mobilização participativa, em nome do sangue ou da classe, da natureza ou da história, que não fez senão esvaziar exatamente o espaço público decisório. A nota irônica desta voga participativa é que ela se fez acompanhar de um forte desinvestimento público, de um crescente processo de privatização da vida, de descrédito na política (e nos políticos), promotor de recolhimentos comunitários, de identidades locais e excludentes, favorecendo a ressurgência de fenômenos fundamentalistas, sobretudo religiosos, que conhecem, mesmo no Brasil, uma inquietante expansão³.

A formação de um espírito democrático, que implica num estímulo a uma prática de individuação e de reconhecimento do outro em seu universalismo e em seu particularismo, encontra seu lugar de plena realização no espaço público, lugar que requisita uma **participação qualificada**, e que não se encontra ainda na escola. Evidentemente que não se trata de uma democracia dos mais capazes, dos que falem ou pensem “melhor”, não é uma democracia de inspiração meritocrática em que estou pensando. Trata-se de tentar impedir que o espaço da participação se confirme como espaço da manipulação ou da defesa de interesses

essencialmente individuais ou minoritários. Isto exige a formação de indivíduos responsáveis, de si, dos outros e do mundo. Trata-se de elevar ainda mais a exigência à escola para que ela assuma esta responsabilidade (antes humana que puramente cidadã), de tomar a sério o fenômeno da autoridade, que dispõe numa situação de aprendizagem de si, do outro e do mundo, experiências diferenciadas, não apenas culturais, mas sobretudo de capacidade de formalização, de argumentação, de decisão racional necessárias à participação real dos indivíduos no diálogo público.

Experiências e formas de escolarização que tentam (e conseguem) edificar e garantir a formação real de espíritos democráticos, que terão vida ativa e interveniente no espaço público, não aderiram a concepções "dialogais". Na França, por exemplo, onde um modelo de escola pública tipicamente republicana ganhou extrema força desde o final do século XIX, com Jules Ferry, as idéias de Freinet jamais tiveram uma aceitação ampla ou aplicável ao modelo escolar francês, e o pensamento de Paulo Freire, naquele país, é essencialmente matéria acadêmica. Para nosso "progressivismo", o modelo francês de escolarização elementar se enquadraria perfeitamente em um padrão que não hesitaríamos em chamar de "autoritário" ou "tradicional"; sabemos que uma forma mais "dialogal" de relação pedagógica (e isto no nível universitário!) na própria França, só teve lugar, num curto espaço de tempo, durante e pouco após os eventos de 68, e isto com imensas deformações. Por outro lado, bastaria lembrar experiências como a de Summerhill, na Inglaterra, e o verdadeiro fracasso, neste sentido, promovido pelo "escolanovismo" nos Estados Unidos (o que motivou uma Comissão do Congresso para avaliar o sistema educativo americano, no momento em que os russos partiram na frente na corrida pelo espaço), para termos uma idéia sobre o valor extremamente relativo do diálogo na prática educativa.

Entre nós firmou-se na imaginação pedagógica e expandiu-se, para muito além dos limites originalmente previstos, a idéia de um **diálogo-meio-de-libertação**, que, se originalmente pensado para a educação de adultos, terminou por invadir também a escola elementar. Basta nos lembrar deste período recente em que a "vida" ou a "fala do aluno" era o motor primeiro da ação pedagógica, mas que, exatamente por falta de preparação do professor, ou seja, de "autoridade" e competência, como aqui definimos, ficava apenas nisto. Aliás, uma desastrosa interpretação

do sócio-construtivismo terminou por corroborar a não-intervenção propriamente educativa do professor. Penso que o diálogo não é nem meio do processo educativo, sobretudo na educação elementar (em níveis bem mais superiores da formação ele é plenamente possível), já que concebo este processo como forma de preparação exatamente para o diálogo (público), e nem deve, este mesmo diálogo, alimentar formas de teleologia inspiradas nas “grandes narrativas” modernas, como as pedagogias fortemente inspiradas do marxismo; até porque o processo educativo é saturado de imponderáveis, de subjetividades imprevisíveis e incontrolláveis e, assim, não dispomos de nenhuma garantia de que ele (o diálogo) promoverá consciências “libertadas” ou conservadoras. Se há, a meu ver, uma teleologia aceitável neste processo educativo (todo ele o tem), e nas condições da vida social atual (que tendem a criar a aparência de liberdade e de escolha sobre um fundo de autoritarismo tecnocrático), não é a definição antecipada do tipo de consciência que espero que meus educandos possuam ao fim de um processo; mas prepará-los para que eles venham participar de um tipo de procedimento (o democrático), fundado, agora sim, no diálogo, cujos resultados não são previsíveis (o que indica a possibilidade de sua re-invenção, mas, ao mesmo tempo, a fragilidade da forma-democracia). E só poderiam sê-lo (previsíveis e antecipáveis) numa concepção burocrática de sociedade e de história, que imagina e crê obter garantias antecipadas para o que é, no fundo, apenas possibilidade aberta.

Assim, o que intentamos com esta breve exposição, foi colocar o diálogo num nível de qualificação que garanta não apenas sua força substantiva (os dialogantes “têm o que dizer” porque desenvolveram competências lingüísticas, argumentativas, proposicionais, decisórias e auto-inquiridoras, e não simplesmente porque eles também fazem parte do mundo das experiências possíveis; mesmo porque, sem certas competências, tais experiências encontram dificuldades de ser processadas ao nível do conceito, da elaboração formalizada), mas sobretudo política; o que quer dizer, referente ao espaço público fundado na exigência de (inter)subjetividades responsáveis do mundo. E estas exigências não estão presentes na escola, sobretudo elementar. Mas é a ela que compete a tarefa fundamental – até porque não temos outra instância de transição com a extensividade e intensividade social da escola – **de promover e desenvolver as competências requeridas pelo diálogo público.**

Notas

1. Lembro, de forma apenas ilustrativa, o quanto a "moda" construtivista tem provocado mal-entendidos que resultam – sobretudo em função da ausência de preparação do professor – em verdadeiras inconseqüências pedagógicas, em que se parte de uma solenemente revenciada "realidade do aluno", para se chegar em lugar algum, uma vez que a metodologia da pesquisa sobre a psicogênese da língua escrita foi muitas vezes interpretada como uma proposta pedagógica construtivista, gerando um duplo equívoco: redução do construtivismo a uma teoria psicogenética de aquisição da língua escrita e transformação de uma investigação acadêmica em método de ensino. Com estes equívocos, difundiram-se, sob o rótulo de "pedagogia construtivista", as idéias de que não se deve corrigir os erros e de que as crianças aprendem, fazendo "do seu jeito".
2. Este texto faz parte do material subsidiário à pesquisa "**Cidadania e Classes Populares na literatura pedagógica dos anos 80**", de nossa autoria, e em andamento no Núcleo de Teoria e História da Educação, do Mestrado em Educação da UFPe.
3. Em 1991, o livro de Gilles Kepel – **La revanche de Dieu**. Paris, Points Actuels-Seuil – mostrava que, a partir da segunda metade dos anos 70, um novo discurso religioso começava a tomar forma: "crise das ideologias políticas, recessão econômica, esgarçamento do tecido social, favoreceram a partir de 75 o espetacular renascer dos movimentos religiosos 'puros e duros'; inimigos jurados da laicidade e do ecumenismo, estes movimentos, sejam eles cristãos, judeus ou muçulmanos tornaram-se novamente capazes de 'pelo alto' capturar o poder e 'por baixo' mobilizar as massas". Irredutíveis, na verdade, a um fracasso da razão, ou às deficiências de funcionamento da racionalidade, estes movimentos, que exprimem um mal-estar profundo, segundo a tese do autor, devem ser levados extremamente a sério. Kepel tenta identificar as fontes que deram origem a tais ressurgências: "A aparição destes movimentos se produziu em um contexto de esgotamento das certezas nascidas dos progressos realizados pelas ciências e pelas técnicas, a partir dos anos 50. No final do inquietante ensaio de Kepel, ele afirma algo que faz lembrar a tese de Arendt: o fato de que para o conjunto destes movimentos, é a legitimidade da Cidade secular que está arruinada.

Referências bibliográficas

- ARENDDT, H. **Vies Politiques**. Paris, Folio, 1989.
- _____. **La Crise de la Culture**. Paris, Folio Essais-Gallimard, 1972.
- _____. **Condition de l'homme moderne**. Paris, Folio Essais-Gallimar, 1987.
- ARON, R. **As etapas do pensamento sociológico**. São Paulo, Martins Fontes/UnB, 1987.
- KEPEL, G. **La revanche de Dieu**. Paris, Points Actuels-Seuil, 1991.
- LAFER, C. **Hannah Arendt: pensamento, persuasão e poder**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.
- LIPOVETSKY, G. **L'ère du vide**. Paris, Folio, 1985.
- MERQUIOR, J. G. **As idéias e as formas**. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1981.
- ROUANET, S. P e FREITAG, B. **Habermas**. São Paulo, Ática. Coleção Cientistas Sociais, 1985.
- Saviani, D. **Escola e Democracia**. São Paulo, Cortez, 1986.