

Educação e o espírito republicano: uma análise das teses em educação dos anos de 1996 a 2016

Data de submissão: 15/09/2025

Data de publicação: 29/05/2026

Marcos Antonio Gonçalves dos Santos¹
Universidade Federal de São Carlos
São Carlos, São Paulo, Brasil

André Garcia Corrêa²
Instituto Federal de São Paulo
São Carlos, São Paulo, Brasil

Resumo: Este estudo investigou a ocorrência do termo República no campo da educação brasileira, com base no levantamento das teses defendidas entre 1996 e 2016 em programas de pós-graduação em educação com nota superior a cinco, segundo avaliação da CAPES. A pesquisa, de natureza quali-quantitativa, utilizou uma base de dados bibliométricos para examinar a incidência de termos relacionados à República, como “bem comum”, “cidadania” e “coisa pública”. O método incluiu análise de redes de palavras-chave e indicadores de centralidade e densidade, com o auxílio de softwares como Vantage Point e Gephi. Os resultados obtidos evidenciaram que o conceito de República é marginalizado no campo da educação, com pouca ocorrência nas teses analisadas, indicando que o tema foi abandonado. Considera-se que a inexistência desse debate é nociva, pois enfraqueceria a compreensão da própria democracia e do bem comum (Res Pvblica). Entendemos esse fenômeno como prejudicial, pois sem a presença da coisa pública, compreendida como o bem comum a todos, o conceito de Democracia é desvirtuado e banalizado. Desse modo, resgatarmos o conceito de República e seu significado para o campo da educação se faz urgente e necessário.

Palavras-Chave: República. Democracia. Bibliometria.

Education and the republican spirit: an analysis of theses in education from 1996 to 2016

Abstract: This study investigated the occurrence of the term Republic in the field of Brazilian education, based on a survey of doctoral theses defended between 1996 and 2016 in graduate programs in education that received scores higher than five, according to CAPES evaluations. The research, of a qualitative-quantitative nature, employed a bibliometric database to examine the incidence of terms related to Republic, such as “common good,” “citizenship,” and “public affairs”. The methodology included keyword network analysis and indicators of centrality and density, with the support of software tools such as Vantage Point and Gephi. The results show that the concept of Republic is marginalized within the field of education, with low occurrence in the theses analyzed, indicating that the topic has been abandoned. The absence of this debate is considered harmful, as it weakens the understanding of democracy itself and of commonwealth (Res Pvblica).

1 Doutor em Educação. Universidade Federal de São Carlos. E-mail. garudaflly13@gmail.com

2 Doutor em Educação. Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo campus São Carlos. E-mail: andregcorrea@ifsp.edu.br

We understand this phenomenon as detrimental, since without the presence of public affairs - understood as the common good shared by all - the concept of Democracy becomes distorted and ultimately trivialized. Therefore, reclaiming the concept of Republic and its significance for the field of education is both urgent and necessary.

Keywords: Republic. Democracy. Bibliometrics.

1. INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, o Brasil, assim como várias partes do mundo, vivenciou um momento delicado no âmbito político. Houve o golpe em 2016, fazendo com que uma presidente saísse de seu cargo sem ter cometido crime algum³. Em seguida, uma das eleições (2018) mais conturbadas que já vivemos neste século culminou com a eleição de um candidato com tendências autoritárias. Entre os anos de 2016 e 2022, vimos e ouvimos coisas absurdas vindas de representantes políticos eleitos, como, por exemplo, a negação das vacinas em plena pandemia da Covid-19. Além disso, percebemos que parte da juventude engajou-se em discursos de ódio propagados rapidamente pelas redes sociais. Os movimentos sociais pareciam não saber como agir e o que fazer, como se não houvesse uma pauta que ligasse cada um deles em prol do bem comum. É nesse contexto de efervescência e de um debate político acirrado entre visões de mundo completamente distintas que nos voltamos a um conceito em cujo núcleo se encontra o bem comum: o de República.

Esta pesquisa visou a apresentar testes empíricos com o conceito de República no campo da educação, tendo como base para a sua análise o conceito bourdieusiano de Hierarquia Social dos Objetos (HSO). Partimos da hipótese de que o conceito de República foi alijado do debate interno do campo da educação, conforme indicado por Riscal (2020).

Pierre Bourdieu (2007) descreveu o campo científico como um espaço social onde ocorreriam lutas e competições entre os agentes, que buscariam acumular o que denominou como capital científico. Segundo o autor, um campo seria compreendido como um microcosmo inserido em um macrocosmo social. Embora possua uma relativa autonomia em relação a outros campos, suas dinâmicas internas são influenciadas por fatores externos numa relação dialética com o macrocosmo. Dentro do campo científico existiria uma hierarquia de objetos de estudo, ou seja, certos temas ou áreas de pesquisa possuiriam um potencial mais elevado de retorno de capital simbólico às pesquisadoras e aos pesquisadores neles engajados. O capital simbólico, conforme o autor, refere-se ao prestígio, reconhecimento e legitimidade que as pesquisadoras e os pesquisadores poderiam obter por meio de suas atividades científicas (Bourdieu, 2007).

³ Embora haja aqueles que acreditam que houve motivos para o “impeachment”, pensamos que a série de declarações do ex-vice-presidente e do ex-presidente Michel Temer, assim como a manutenção dos direitos políticos da presidente Dilma, corroboram a tese de que ela foi destituída de seu cargo por não querer apoiar o projeto neoliberal denominado “ponte para o futuro”, projeto esse que iria completamente contra o plano de governo proposto nas eleições que a reconduziram ao cargo da presidência.

Segundo Bourdieu (2007), a hierarquia de objetos de estudo seria estabelecida com base nas dinâmicas internas de cada campo científico, como as tendências teóricas dominantes, as preferências dos avaliadores e as estratégias adotadas por pesquisadoras e pesquisadores para acumular capital científico. Alguns objetos de estudo podem ser considerados mais valiosos dentro do campo científico, o que significa que pesquisas nessas áreas teriam maior potencial de gerar capital simbólico; contudo, essa hierarquia não seria fixa ou imutável: sujeita-se a mudanças ao longo do tempo, à medida que novos debates, teorias e abordagens emergem nos campos científicos. O sociólogo também enfatizou que a distribuição desigual de capital científico no campo tenderia a refletir e reproduzir as desigualdades sociais mais amplas, como, por exemplo, as hierarquias de classe e poder (Bourdieu, 2007).

Em sua obra *Os Usos Sociais da Ciência*, Bourdieu (2004) discorreu sobre o conceito de capital científico, descrevendo-o como o conjunto de recursos disponíveis para as/os cientistas dentro do campo. Afirmou que esse capital é fundamentalmente simbólico, o qual representaria o conhecimento, as habilidades e as credenciais acadêmicas que as/os cientistas possuem. Explicou que o capital científico não seria apenas o resultado de reconhecimento e crédito atribuídos pelos pares dentro do campo científico, mas também estaria relacionado à posição social das/dos cientistas dentro da hierarquia acadêmica (Bourdieu, 2004).

No contexto do campo científico, de acordo com Bourdieu (2004), as/os cientistas competiriam entre si por recursos escassos, como financiamento, posições acadêmicas e reconhecimento. O campo seria compreendido como um lugar “de relações de forças que implicam tendências imanentes e probabilidades objetivas” (*Id., Ibid.*, p. 27). No caso do campo científico⁴, seu capital específico, acumulado por meio de publicações, participação em conferências, colaborações com outras/outros cientistas influentes e outras atividades científicas, aumentaria a reputação e o prestígio de um(a) cientista, assim como suas chances de sucesso dentro do campo. O autor mencionou a importância de reconhecimento e crédito atribuídos pelos pares, mas foi além desse aspecto para examinar o capital científico como um sistema mais amplo de recursos e vantagens que as/os cientistas podem mobilizar em suas carreiras (Bourdieu, 2004).

Optamos por analisar objetos no campo da educação como parte de uma rede baseada em metadados coletados de teses disponíveis em repositórios *on-line*. Na constituição da base, para cada tese, foram coletados: título, nome do autor, resumo, instituição de ensino superior (IES) e palavras-chave. Pode-se pensar nas palavras-chave como elementos de uma rede: a conexão entre elas ocorre quando os termos são usados juntos em uma tese. Para determinar a hierarquia entre esses termos, foram utilizados indicadores de análise de rede, que levam em consideração não apenas o número de vezes que uma palavra-chave é usada, mas também quantos e quais nós estão conectados e quantas conexões são feitas entre determinados nós.

4 Bourdieu (2004) compreendia o capital científico em duas vias: a primeira delas equivaleria à produção acadêmica de um agente da categoria “puro”; a segunda, ao capital simbólico resultante de posições administrativas e eletivas (reitor, membro de agência de fomento, etc.), classificado como “temporal”.

O *corpus* foi constituído por metadados de uma base de dados já estabelecida pelo Grupo Horizonte, a partir de 6.396 teses defendidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação do Brasil, entre 1996 e 2016⁵, com nota cinco ou superior, e encontradas nos repositórios das respectivas IES. Os *softwares Vantage Point* e *Gephi6* foram usados na análise. O primeiro manipula metadados para criar uma matriz do número de *links* entre os termos. O segundo realizou os cálculos dos indicadores e gerou uma imagem da rede em forma de gráfico.

Esses testes tiveram como objetivo primário identificar se havia o debate sobre o conceito de República no interior do campo da educação - verificado pela ocorrência do termo nos títulos e nas palavras-chave. Como objetivo secundário, buscou-se identificar o conceito de República na hierarquia de objetos no interior do campo da educação, e, uma vez localizado, qual seria sua concentração relativa ao capital simbólico que poderia ser concedido às/aos agentes desse campo. Esses dados foram contrastados com um referencial teórico que considera os fatores históricos e sociológicos da pesquisa no campo da educação e o conceito de República.

Iniciamos apresentando os percursos metodológicos realizados para a construção do *corpus* da pesquisa. Em seguida, discorremos sobre a questão da República e a educação. Após essa etapa, apresentamos os dados obtidos e as análises sobre eles elaboradas. Por fim, nas considerações finais, indicamos algumas explicações para a aparente falta de preocupação para com a coisa pública e o bem comum na produção de conhecimento no campo da educação.

2. PERCURSOS METODOLÓGICOS

A metodologia utilizada neste estudo foi de natureza quanti-qualitativa e baseada na análise de indicadores bibliométricos. Os metadados das teses foram empregados por Corrêa (2020) para mapear a produção científica e a distribuição do capital de pesquisa. Neste trabalho, demos continuidade às análises dos dados ao utilizarmos uma base de dados já existente para a abordagem de outro aspecto possível.

O *corpus* foi produzido dentro deste campo com o recorte de estudos que utilizassem o conceito de República; para isso, utilizamos a base de dados do Grupo de Pesquisa Horizonte⁷, na qual encontramos as teses de programas de pós-graduação em educação com nota cinco ou superior, conforme avaliados pela CAPES. As teses defendidas foram selecionadas no período de 1996 a 2016 (Corrêa, 2020). Mobilizamos os seguintes descritores para a busca: “República”, “bem comum”, “espírito republicano”, “cidadania” e “coisa pública”, selecionados por terem relação com o termo *Res Pvblica*; assim, uma vez localizados, seria possível a identificação

5 A base de dados, no momento dessa pesquisa, cobria apenas o período de 1996 a 2016. Trata-se, significativamente, de décadas anteriores ao golpe de 2016.

6 <<https://www.vantagepointsoftware.com/>> e <<https://gephi.org/>>.

7 O Grupo Horizonte é um grupo de pesquisa liderado pelos professores Daniel Mill e Glauber Santiago, na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), que investiga os fundamentos técnico-científicos da educação, com base na melhoria do ensino-aprendizagem pela inovação tecnológica e de linguagens. Mais informações em: <<https://www.grupohorizonte.ufscar.br/>>.

do uso ou da menção ao conceito de República nos trabalhos. Buscamos identificar se o conceito de República apareceria na HSO e qual seria sua localização em relação ao centro, no qual se encontrariam os temas de maior prestígio e retorno na perspectiva do capital científico.

Conforme Corrêa (2020), baseando-se em Araújo (2006) e Gingras (2016), a bibliometria poderia ser utilizada conjuntamente aos métodos de natureza qualitativa fornecidos pelas ciências sociais. Esses dados são, com certa frequência, descritivos; porém, não podem ser desprezados, pois evidenciam as mudanças que ocorrem nas práticas de publicação, as quais podem ser verificadas ao longo do tempo em conformidade com cada disciplina. Tal análise só poderia ser obtida pela bibliometria, pois configuraria um recorte da produção científica que acompanha o passar do tempo de uma instituição, país ou região (Corrêa, 2020).

Os descritores adotados na busca foram palavras que tivessem alguma ligação com o termo República. Compreendemos que, subsumidos a esse conceito, encontraríamos os seguintes termos: bem comum, espírito republicano, cidadania, ou coisa pública. Foi com o termo cidadania que obtivemos o maior retorno; com os demais, ou não havia resultado, ou aparecia um número inexpressivo de teses que mencionaram o termo em suas palavras-chave.

Nesta investigação, denominamos como núcleo duro as 50 palavras-chave mais empregadas de uma HSO. Nele, pode ser verificada a concentração de capital científico cujos indicadores são de densidade e centralidade. Palavras conectadas ao núcleo, mas que dele não fazem parte, foram denominadas palavras satélites, pois o orbitam. Palavras que não possuem conexões com o núcleo foram classificadas como palavras marginais.

Segundo Corrêa (2020), examinar a distribuição do capital científico nesse campo, o da educação, seria importante porque visa a ir além da mera descrição. Identificar os fatores que compõem a ortodoxia e os objetos que receberam mais atenção significaria entender quais são e como se dão as relações objetivas do campo. Tomar a ciência como objeto de pesquisa da sociologia, ou de outros campos, é admitir sua não neutralidade. Compreender a dinâmica das relações objetivas é necessário para determinar exatamente quais forças heterônomas influenciam o trabalho científico (Corrêa, 2020).

3. A QUESTÃO DA *RES PVBLICA* E A EDUCAÇÃO

Um debate negligenciado pelo campo da educação, mas que, segundo Riscal (2020), deveria ser retomado, concerne ao que significa o Brasil ser uma República e o que seria o espírito republicano. Todos nós saberíamos, de certa forma, responder à pergunta sobre o que significa o Brasil ser uma democracia, mas o que obteríamos se perguntássemos pelo significado de o país ser compreendido como uma República? Embora não seja o foco deste texto desenvolver detidamente o conceito de *res pvblica*, algumas considerações são necessárias.

Riscal (2020) enfatizou que o filósofo romano Cícero, autor de *De Re publica* (54-51 A. E. C.), foi uma das primeiras e mais importantes figuras propagadoras da ideia de República.

Seus escritos tiveram como objetivo principal “esclarecer a importância da forma republicana como forma de combater a ascensão de líderes tirânicos” (Riscal, 2020, p. 14). Cícero produziu, de acordo com a autora, o primeiro e mais famoso tratado do conceito de República em sua famosa obra *De Re pvblica*, na qual define a *res pvblica* como a questão do povo (*res pvblica res populi*). Ele apresentou como elementos característicos da República o bem comum e a observância à lei geral, o que confirmaria a centralidade do povo como uma comunidade formada pelo elemento da justiça (Riscal, 2020).

A coisa pública [*res publica*] é a coisa do povo [*res populi*]. E o povo não é um agrupamento de homens congregados de qualquer modo, mas a congregação de uma multidão associada [*sociatus*] por um consenso jurídico [*iuris consensus*] e uma utilidade comum [*utilitatis communione*]. E a primeira causa para se agruparem não é tanto a fraqueza quanto uma tendência natural dos homens de se congregarem (Cícero, 2008, Rep, 1.39).

A concepção de Cícero estaria ligada, segundo Riscal (2020), com a definição de povo - compreendido como “o conjunto dos cidadãos que compartilham a mesma lei que tem como finalidade a realização da justiça coletiva” (*Id., Ibid.*, p. 14). Para a autora, a definição do filósofo romano qualificaria o povo como sendo “a congregação de homens associados em concordância com um direito (*iuris consensus*) e um fim ou interesses em comum (*utilitatis communione*)” (*Id., Ibid.*). Ela também chamou a atenção para o fato de que a instauração da República em Roma não coincidiu com a implementação de uma democracia - sob a qual o povo escolheria os governantes, a forma da lei ou a forma do próprio governo. Destacou ainda que “central à definição de república é o estabelecimento de uma organização política que tem como finalidade o bem coletivo e não o benefício privado do rei, da aristocracia ou de qualquer outro sujeito privado” (*Id., Ibid.*). Nesse sentido, Aguiar (2018) argumentou que:

Percebe-se desde logo que não só *res publica* e *populus* são termos centrais na passagem, mas também *iuris consensus*, *utilitatis communio* e *sociatus* (em distinção a *congregatus*), que melhor explicam o *populus*; esses mesmos termos são relevantes para o tratamento ciceroniano do *consilium* e para a elaboração da teoria das constituições. Se quiséssemos aplicar a linguagem dos predicados de primeira ordem poderíamos assim descrever: uma *res publica* (R) é *res populi*, algo que pertence ao *populus* (P); o *populus* existe enquanto tal se, e somente se, tal associação estiver duplamente qualificada pelo *iuris consensus* (IC) e pela *utilitatis communio* (UC); é a essa totalidade de definição que Asmis adequadamente chamou de pacote etimológico (Aguiar, 2018, p. 151).

Riscal (2020) salientou que na democracia não há uma questão inerentemente política do que é essencial para o Estado, o bem comum. No entanto, a autora não ignorou a importância da democracia, a qual, segundo ela, estabelece a participação do povo no exercício do poder,

enquanto uma República estabelece que o exercício do poder deve ter como fim o interesse público. Portanto, não basta afirmar na Constituição que todo poder emana e é exercido em nome do povo, pois mesmo as organizações criminosas podem atuar democraticamente. O conceito de República confere substância à democracia e a qualifica ao afirmar que o exercício do poder deve ter como valor supremo o bem comum (Riscal, 2020).

A dimensão da vida pública brasileira, para Riscal (2020), no sentido republicano, é um processo contínuo que não se esgota na luta pela participação democrática dos indivíduos: deve ir além da proteção dos direitos individuais e deve poder assumir uma dimensão ética, segundo quais as decisões políticas devem ser baseadas nos interesses comuns (Riscal, 2020).

No Brasil, os trabalhos de Bignotto (2000) e Cardoso (2004), versam sobre a questão da *res pvblica* de modo exemplar, mas não focam no aspecto da educação. Ambos são do campo da filosofia. Embora tenham colaboradores em seus livros pertencentes a outras áreas (Ciência Política e Literatura), não há participação de pessoas doutoradas em educação ou formadas em pedagogia. Reconhecemos a indubitável contribuição teórica dos trabalhos desses autores para nossas reflexões; parece-nos, no entanto, que a tarefa de pensar a propósito das intersecções existentes entre educação e espírito republicano está a cargo das pessoas inseridas no campo da educação no país.

Expor brevemente alguns conceitos do pensamento de Arendt se faz necessário. Articulados com o de República, a autora desenvolveu conceitos a partir dos quais poderemos vislumbrar uma possível retomada do debate do que significa o convívio entre as pessoas e o bem comum. Como um mundo comum a todos, a esfera pública, segundo Arendt (2007), reuniria a todos de modo a evitar a colisão mútua. Ao observar a sociedade de massas, Arendt escreveu:

O que torna tão difícil suportar a sociedade de massas não é o número de pessoas que ela abrange, ou pelo menos não é este o fator fundamental; antes, é o fato de que o mundo entre elas perdeu a força de mantê-las juntas, de relacioná-las umas às outras e de separá-las. A estranheza de tal situação lembra a de uma sessão espírita na qual determinado número de pessoas, reunidas em torno de uma mesa, vissem subitamente, por algum truque mágico, desaparecer a mesa entre elas, de sorte que duas pessoas sentadas em frente uma da outra já não estariam separadas mas tampouco teriam qualquer relação tangível entre si (Arendt, 2007, p. 62).

É o convívio relacional característico da esfera pública que se perdeu e que estaria na raiz de alguns problemas hoje enfrentados. Segundo Silva (2017), na obra *A Condição Humana*, de Arendt, podemos discernir algumas características definidoras de espaço público: não possui localização física - como um Estado ou nação; seria um espaço de aparências, onde a ação do indivíduo atuaria nos processos de comunicação com seus iguais; seria utilizado para a fala e a deliberação dos cidadãos em conjunto; é o espaço onde se daria a comunicação intersubjetiva

plural, democrática e isonômica; e, por último, somente assuntos pertinentes à esfera política seriam debatidos nesse lugar (Silva, 2017).

A vida em comum seria a essência da política para Arendt, pois mulheres e homens vivem no mesmo mundo. Seria precisamente o fato de habitarmos o mundo público o fator que nos tornaria humanos (Riscal, 2020). Nesse ponto, destacamos o que Arendt argumentou:

Ser visto e ouvido por outros é importante pelo fato de que todos veem e ouvem de ângulos diferentes. É este o significado da vida pública, em comparação com a qual até mesmo a mais fecunda e satisfatória vida familiar pode oferecer somente o prolongamento ou a multiplicação de cada indivíduo, com os seus respectivos aspectos e perspectivas (Arendt, 2007, p. 67).

Seria justamente essa pluralidade de ângulos que garantiria o envolvimento de todos em um processo de deliberação, pois, ao ser visto e ouvido por todos, o quadro sobre o problema em questão ficaria ampliado. Além disso, possibilita o reconhecimento do outro como alguém que merece ser visto e ouvido, que merece viver sua existência. Sucede que, segundo Silva (2017), a esfera pública foi capturada por outra esfera, a do trabalho (*Labor*); com isso, a política foi deteriorada e esvaziada, pois o foco se tornou somente suprir as necessidades (Silva, 2017). Nessa mesma linha, Riscal (2020) escreveu:

A dimensão do trabalho tornou-se a própria essência do viver que passou a ser compreendido como sobrevivência e manutenção da vida material. A burocratização pessoal do mundo e a redução da vida à sobrevivência por meio do trabalho reduziram cada vez mais o processo de interação com os outros seres vivos, destruindo a perspectiva do mundo como mundo público, abrindo caminho para o totalitarismo (Riscal, 2020, p. 18).

Essa redução da vida ao aspecto do trabalho com sentido único de satisfação das necessidades básicas fez com que uma nova forma de luta pela sobrevivência se instaurasse. Para Arendt (2007), o indivíduo, agora isolado, perdeu seu terreno político da ação, e também foi abandonado pelo mundo das coisas, pois não seria mais reconhecido como *homo faber*, mas tratado apenas como o que denominou *animal laborans*, “cujo necessário ‘metabolismo com a natureza’ não é do interesse de ninguém” (*Id., Ibid.*, p. 348). Essa diferença é essencial para entendermos a distinção realizada por Arendt entre *homo faber* e *animal laborans*; *grosso modo*, o primeiro é aquele que fabrica artefatos duráveis, e o segundo, aquele que consome tudo aquilo que produz - o metabolismo com a natureza, como indicado pela filósofa. Dito de outro modo, Riscal escreveu que:

Os homens, sem a dimensão pública da vida, foram reduzidos a uma somatória de indivíduos em concorrência pela sua subsistência e a economia tornou-se protagonista

na determinação das condições de existência coletivas dos homens. A ação política passou a ser uma auxiliar da esfera econômica que se torna o espaço onde se determina toda a dimensão da vida (Riscal, 2020, p. 19).

Esse fenômeno foi decorrente, segundo Riscal (2020), da ascensão da burguesia, que mudou o estatuto de ser político para aquele de agente da economia, ocasionando uma abjunção da política e deixando o pensamento confinado em espaços acadêmicos, desvinculado do campo dialógico que é, em essência, o espaço público. Em suma, a ação descolada do pensamento e a ausência do pensamento na esfera pública teriam gerado, entre outros fatores, a crise da República e convertido os indivíduos em seres “incapazes de reconhecer no outro a sua própria humanidade” (*Id., Ibid.*).

A educação, conforme Arendt (2010), possuiria “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” (Arendt, 2010, p. 64). Formação essa que, segundo Gomes (2020), estaria danificada e muito aquém de uma perspectiva que fosse voltada para o desenvolvimento da sensibilidade estética e da dimensão ético-política necessárias para uma vida em comum (Gomes, 2020). Para o autor:

O déficit ético-político na formação, com pessoas cada vez mais distantes delas mesmas, do Bem Comum, tem produzido seres humanos cada vez mais danificados, petrificados, autoritários, frios, incapazes de se reconhecer no outro. Um sério risco para o futuro da humanidade que habita um planeta cada vez mais devastado. O desenvolvimento econômico não pode estar à frente da vida, pelo contrário, precisamos compreender a complexidade do tecido socioeconômico do qual somos parte (Gomes, 2020, p. 34).

Indispensável se mostra essa discussão no centro do debate educacional. Pensamos que a retomada de esforços visando à construção de um ambiente propício para o estabelecimento de um espírito republicano no ambiente escolar será de grande valia. Mas não somente isso. Arendt (2011) chamou a atenção para mais um aspecto - a formação do docente, destacando que:

A qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste, porém sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo. Face à criança, é como se ele fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo à criança: – Isso é o nosso mundo (Arendt, 2011, p. 239).

Ao vincular a autoridade de um professor ao seu conhecimento de mundo, a autora judia-alemã desenvolveu uma forte crítica ao pragmatismo (Briskievicz, 2018) na educação. Arendt compreendia que o professor, ao deixar de ensinar os conteúdos, passando a ensinar o “como”

se aprender qualquer coisa, perdeu sua autoridade. Segundo César e Duarte (2010), o argumento de Arendt seria o de 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” (César; Duarte, 2010, p. 831). Ao deixar a criança à sua própria sorte, o adulto deixaria de assumir sua responsabilidade de introduzir e apresentar o mundo ao recém-chegado. Para Arendt (2011), aqueles que não assumem a responsabilidade pelo mundo, que é coletiva, não poderiam ter uma criança e, além disso, deveriam ser proibidos de fazer parte da educação dela (Arendt, 2011).

Em seu texto *A crise da Educação*, encontramos essas e outras interessantes reflexões sobre o que ela observou no sistema educacional estadunidense. Nesse ensaio, Arendt fez grandes provocações, ao escrever que:

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar o mundo comum (Arendt, 2011, p. 247).

Assumirmos nossa responsabilidade pelo mundo e decidirmos se as crianças fazem parte ou se dele são expulsas constituem pontos interessantes. Primeiro, podemos destacar como a criança é percebida pela filósofa como o “objeto da educação, [de modo que] possui para o educador um duplo aspecto: é nova em um mundo que lhe é estranho e se encontra em processo de formação; é um novo ser humano e é um ser humano em formação” (Arendt, 2011, p. 235). Segundo, Arendt (2011) argumentou que a criança precisa ser introduzida no mundo, pois esse a precede e continuará depois dela, papel a ser desempenhado pela escola: instância intermediária entre o recém-chegado e o mundo existente. Arendt, incisivamente, define as fronteiras dessa instituição medianeira:

[...] não é de modo algum o mundo e não deve fingir sê-lo; ela é, em vez disso, a instituição que interposmos 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. [...] Na medida em que a criança não tem familiaridade com o mundo, deve-se introduzi-la aos poucos a ele; na medida em que ela é nova, deve-se cuidar para que essa coisa nova chegue à fruição em relação ao mundo como ele é (Arendt, 2011, p. 238-239).

A escola não é um ambiente intrinsecamente político, no qual as pessoas já educadas deliberam, mas sim um espaço pré-político no qual crianças e jovens são preparados para, quando adultos, participarem do espaço público. O ambiente escolar, para Arendt (2011), é conservador, no sentido de conservação, de que devemos conservar aquilo que é necessário. Segundo a autora, há na essência da educação a tarefa de “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” (Arendt, 2011, p. 242). Desse movimento, desenvolvem-se algumas implicações no modo de fazer e conceber a educação.

Segundo Arendt (2011), é preciso ter clareza de que a função intrínseca da escola é a de ensinar às crianças como é o mundo. Outro aspecto que define seu pensamento é o fato de caracterizar as predisposições de cada indivíduo: traçar a linha “entre crianças e adultos deveria significar que não se pode nem educar adultos nem tratar as crianças como se elas fossem maduras” (Arendt, 2011, p. 229). Ao definir muito bem cada papel, podemos lembrar o que Larrosa (2010) escreveu: a educação seria “o modo como as pessoas, as instituições e as sociedades respondem à chegada daqueles que nascem. A educação é a forma com que o mundo recebe os que nascem” (Larrosa, 2010, p. 188).

Essa é a forma pela qual deveríamos receber as crianças, de acordo com Arendt (2011): assumindo que há uma tradição estabelecida, sem, contudo, negar a novidade que é trazida pela nova vida; afinal, a autora define que a essência da educação é a própria natalidade, o fato de nascerem mais pessoas. E, como função da escola, estabelece a transmissão da tradição, para que as crianças, na condição de seres humanos novos e em formação, decidam o que conservar e o que transformar ao adentrarem o espaço público como adultos escolarizados nos valores republicanos e visando ao bem comum (Arendt, 2011).

Um ponto central na concepção arendtiana de escola: ao passo que representa o mundo, não o é. Ela é um dos epicentros das crises recorrentes da sociedade. O que acontece fora das escolas, inevitavelmente, chegará em seu entorno e adentrará seus muros. Então, qual seria a matéria-prima da escola? Segundo Briskievicz (2018), é a singularidade. Educar, segundo o autor, é singularizar, e vice-versa. Para ele, “Singularizar/educar é preparar da melhor maneira possível crianças e jovens recém-chegados à vida em comum para agir com liberdade no mundo” (Briskievicz, 2018, p. 90). Seria na interação entre os adultos e os recém-chegados que “o singular, o novo, os inéditos podem se revelar, trazendo ao mundo comum o confronto com a renovação e com as escolhas realizadas e sedimentadas pela tradição” (*Id., Ibid.*).

Acreditamos que as ideias de Arendt sobre democracia, República e educação ainda são de grande valor para uma análise da crise atual. Entendemos que os conceitos de pluralidade e liberdade no pensamento da filósofa reforçam uma ideia de democracia como um regime “político dotado de certo aparato jurídico e institucional mínimo, mas [que se faz] a partir do efetivo exercício da cidadania em atos e palavras dos cidadãos” (Duarte, 2011, p. 31). A pluralidade, segundo Silva (2017), é central no pensamento de Arendt e essencial para o estabelecimento

da vida pública, de modo que essa seja bem ordenada. Para Arendt (2007), a pluralidade seria a “condição da ação humana pelo fato de sermos todos os mesmos, isto é, humanos, sem que ninguém seja exatamente igual a qualquer pessoa que tenha existido, exista ou venha a existir” (Arendt, 2007, p. 15-16).

Conforme Ortega (2001), a retomada do *amor mundi*, no sentido arendtiano, sob novas formas, faz-se necessária. A escola, como espaço pré-político, é o local privilegiado para a construção dessas novas formas, desse novo “ideal, [do] criar e recriar formas de relacionamento voltadas para o mundo, para o espaço público, tais como a amizade, a cortesia, a solidariedade, a hospitalidade, o respeito” (Ortega, 2001, p. 233). Compreendemos a teoria política de Arendt como “uma tentativa de pensar o acontecimento, de afrontar a contingência, de romper e inaugurar, de recusar as imagens e metáforas tradicionais oferecidas para imaginar o político, e uma vontade de agir, de transgredir e superar os limites” (*Id., Ibid.*, p. 228). Para o autor, a busca por novas formas de ação e de subjetividade estariam no centro da fenomenologia arendtiana, assim como a desconstrução da subjetividade e da tradição política estabelecida no Ocidente (Ortega, 2001).

Por fim, entendemos que esse momento de crise é, como Arendt nos indicou, a oportunidade de pararmos para refletir sobre nossas fragilidades e de revermos como se organiza a escola e seus saberes, com base nos documentos que definem o quê e o como fazer. Caberia ao campo da educação realizar uma autorreflexão a propósito de sua função e seu papel na sociedade, assumir o que lhe é devido na parcela de responsabilidade sobre a formação de seus educandos e educandas. Seria justamente a retomada do debate sobre a República que auxiliaria o campo da educação nessa empreitada, assim como a construção e o melhor entendimento da *res pvblica* que podemos e que queremos concretizar. Veremos, a seguir, se a hipótese de que a educação teria abandonado o debate sobre o conceito de República é corroborada pelos dados empíricos.

4. ANÁLISE DA HSO E O CONCEITO DE REPÚBLICA NAS TESES EM EDUCAÇÃO

A primeira ação realizada foi a de localizar na base de dados a existência de teses, defendidas de 1996 a 2016, nas quais constassem os descritores: “república”, “cidadania”, “bem comum”, “interesse comum”, “espírito republicano”, “valores republicanos” e “coisa pública”. São termos relacionados aos estudos políticos e filosóficos da *Res Pvblica*, por meio dos quais poderíamos chegar ao debate que procurávamos nas teses em educação. O termo cidadania foi o que mais obteve resultado: figura em 37 teses defendidas, num universo de 6.396 teses. Em seus títulos constavam palavras como: “direitos de cidadania”, “tecendo cidadania”, “educação para cidadania”, “luta cidadã”, “educação científica e cidadania”, “mulheres e meninas cidadãs”, “direito do cidadão”, entre outras.

o número total de ligações feitas na rede dividido pelo número possível de ligações¹⁰. A HSO Cidadania possui 526 nós, que fazem 1749 ligações. Abaixo, a Tabela 1 compara os demais indicadores de centralidade e densidade da rede total com os da HSO Cidadania.

Tabela 1 – Comparação de índices de centralidade e densidade entre HSO total e HSO rede total Cidadania

	HSO total	HSO Cidadania total	Variação em %
Grau médio de centralidade	10,49	6,65	-36,60%
Grau médio ponderado	25	13,817	-44,73%
Densidade	0,001	0,013	9,230%

Fonte: produzido pelos autores (2024).

A HSO Cidadania é mais densa que a HSO total, mas apresenta médias de grau de centralidade e de grau ponderado menores. Como a HSO Cidadania é bem menor, com um número reduzido de nós em relação à HSO total, seria esperado um aumento na densidade. A referência de comparação, aqui, é que a principal característica da HSO total é seu alto grau de dispersão dos nós; isto é, a ausência de coesão entre as pesquisas do campo. Um aumento de densidade mostra que a coesão entre as pesquisas da HSO Cidadania é maior que a do campo em sua totalidade.

Na Tabela 2, a comparação de capital científico é com o núcleo da HSO total, que seria a referência de maior concentração de capital científico dentro do campo, com o núcleo da HSO cidadania¹¹. Um dado interessante a ser notado é que o Núcleo da HSO Cidadania não apresenta muitas variações dos índices de Centralidade e de Grau Ponderado em relação à sua rede completa; ao menos, não na mesma proporção que a constatada entre a HSO total e seu núcleo. Ou seja, os índices de concentração de capital científico não são tão mais altos no centro da rede que no seu entorno. Ela toda se comporta de uma forma mais homogênea no que tange à concentração de capital científico, talvez uma característica resultante da sua baixa concentração de objetos.

Tabela 2 – Comparação de índices de centralidade e densidade entre HSO total e HSO Cidadania

	Núcleo HSO total	Núcleo HSO Cidadania	Variação em %
Grau médio de centralidade	31,04	7,6	-75,51%
Grau médio ponderado	271,92	19,52	-92,82%
Densidade	0,633	0,155	-75,51%

Fonte: produzido pelos autores (2024).

Os seguintes termos apareceram nas ligações e poderiam indicar a presença do debate sobre República, mesmo que em baixíssima incidência: Educação, Cidadania, Política Pública,

¹⁰ O número máximo de ligações equivaleria a todos os nós ligando-se com todos os outros. No caso da HSO em questão, a razão entre o número existente e o número possível de ligações necessita ser dividida por dois, porque as ligações são de mão dupla.

¹¹ O núcleo de uma HSO são sempre seus 50 termos mais utilizados. Ou seja, os 50 termos com maior grau ponderado.

Formação de Professores, Currículo, Identidade, Estado, Direitos Humanos, Educação de Jovens e Adultos, Ensino Superior, Educação do Campo e Democracia. Esses foram os 12 termos que mais apareceram, respectivamente. Entre eles, podemos destacar como diretamente ligados ao termo República os seguintes: Cidadania, Política Pública, Democracia e Direitos Humanos, os quais circundam o debate do que significa pertencer a uma República, assim como a concepção de ser cidadã ou cidadão numa República de regime democrático.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verificamos que o teste empírico proporcionado por uma base de dados robusta corrobora a afirmação de que o campo da educação no Brasil teria posto de lado o debate sobre o que significa vivermos sob uma República. Indicamos também que foi apenas um recorte limitado ao repositório da CAPES; porém, consideramos que não é um recorte desprezível, pois se trata de uma das maiores agências de fomento para a pós-graduação no país.

Podemos indicar que as contribuições de Arendt continuam válidas e atuais, principalmente seus textos dedicados à educação. Desse modo, professoras e professores podem utilizar-se das ferramentas conceituais dessa grande pensadora do século XX, assim como mobilizar seus escritos para repensar a República, em quais aspectos esse conceito ainda se faz necessário e, de modo global, qual tipo de República queremos.

Uma possível resposta para a ausência do termo no campo da educação seria o fato de que, na HSO, o tema da república não traz grandes retornos, em termos de capital simbólico, dentro do campo da educação brasileiro. É possível compreendermos as poucas ocorrências como um sinal de que na HSO esse tema estaria orbitando na periferia, ou seja, como um satélite. Ter acesso aos títulos e palavras-chave dos trabalhos de doutorado dos anos de 1996 a 2016 nos deixou com dados consideráveis sobre o que a pós-graduação considerada de excelência tem produzido - uma vez que são programas com notas 5, 6 e 7. Pode-se conjecturar que, por não trazer o retorno a quem pesquisa, o tema da *res pvblica* talvez pudesse ser encontrado em trabalhos produzidos em programas que não estão na qualificação de excelência. Também poderíamos indicar que talvez o conceito de República seja mais trabalhado em outros campos do saber, como, por exemplo, em filosofia ou ciência política, em outros programas de pós-graduação que não sejam do campo da educação, situação que nos leva a refletir sobre o porquê de esse debate não ocorrer no campo educacional.

Outras possibilidades seriam: a ausência do debate nos currículos oficiais, pois são privilegiados outros temas e conteúdos específicos de cada matéria; as próprias instituições educacionais poderiam ter certas restrições (legais, políticas ou administrativas), no interior das quais poderíamos indicar outros pontos, como, por exemplo, a falta de preparo de professoras e professores - ou seja, lacunas na formação inicial ou falta de oportunidade/interesse na formação continuada sobre o tema; o demasiado interesse em temas específicos por parte desses profissionais,

precisamente aqueles que são cobrados nos grandes exames (SARESP, ENEM, ENADE, entre outros). Por último, sem deixarmos de considerar o que foi elencado até aqui, salientamos a atmosfera social que estaria sensível ao tema político, prejudicada pela ausência de debate e estudos sobre o que é uma República e as implicações de vivermos sob uma; ou seja, a ausência de formação política implicaria diretamente a escassez de interesse pelo tema da República e o insatisfatório desenvolvimento do espírito republicano no tecido social.

Para preencher essa lacuna, seria importante promovermos um currículo mais amplo que incluísse o estudo da política e das instituições políticas, explicitando o que significa vivermos sob uma República e sob uma democracia. Além disso, também seria de suma importância proporcionarmos uma formação adequada às professoras e professores, capacitando-os a abordar essas questões em sala de aula; em outras palavras, formação política para corpo docente e estudantil. As discussões políticas, mesmo sobre temas delicados, seriam conduzidas de forma equilibrada, promovendo o entendimento mútuo e o respeito entre as e os estudantes. O envolvimento dos pais e da comunidade também desempenharia um papel importante na promoção de um debate saudável sobre questões de política no campo educacional, uma vez que consta na Constituição Federal de 1988 que uma das funções da educação é a formação para a cidadania. Enfim, faz-se necessária a compreensão de que só podemos ser cidadãos sob um regime republicano (e democrático), pois só há cidadania numa República.

6. REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márlío. Sobre a Definição de Res Publica em Cícero (Rep. 1.39). **Journal of Ancient Philosophy**, São Paulo, Brasil, v. 12, n. 2, p. 133–178, 2018. DOI: 10.11606/issn.1981-9471.v12i2p133-178. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/filosofiaantiga/article/view/145275>.. Acesso em: 27 jul. 2024.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Trad. Roberto Raposo, posfácio de Celso Lafer. – 10. Ed – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

ARENDT, Hannah. A crise na educação. In: ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

BERNARDO, Isadora Previde. **O De Re Publica, de Cícero: natureza, política e história**. 2012. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

BIGNOTTO, Newton (Org.). **Pensar a República**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2000.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. 1. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2004. 88 p.

BOURDIEU, Pierre. Método científico e hierarquia social dos objetos. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Editora Vozes, 2007. p. 33-38.

BRISKIEVICZ, Danilo Arnaldo.. A ontologia da singularidade e a educação em Hannah Arendt: Uma preparação para o mundo. **Revista Portuguesa de Educação**, [S. l.], v. 31, n. 1, p. 79–93, 2018. DOI: 10.21814/rpe.12082. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/12082>. Acesso em: 05 fev. 2023.

CARDOSO, Sérgio (Org.). **Retorno ao republicanismo**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2004.

CÉSAR, Maria Rita de Assis; DUARTE, André. Hannah Arendt: pensar a crise da educação no mundo contemporâneo. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 823-837, Dez. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022010000300012&lng=en&nrm=iso. Acesso em 05 mar. 2023.

CORRÊA, André Garcia. **Tecnologias Digitais no campo da Educação no Brasil**: distribuição do capital científico entre 1996 e 2016. 2020. 226 páginas. Tese (Doutorado) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.

CORRÊA, André Garcia; MILL, Daniel Ribeiro Silva. Hierarquia social dos objetos: o capital científico das tecnologias digitais de informação e comunicação no campo da educação. **Revista Eletrônica de Educação**, v.14, 1-18, e3756106, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/3756/1066> Acesso em: 20 de mai. 2023.

GOMES, Luiz Roberto. QUE AUSCHWITZ NÃO SE REPITA! **Cadernos da Pedagogia**, v. 14, n. 29 (Edição Especial), p. 25-36, Out/2020. Disponível em: <http://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/1446> Acesso em: 07 mar. 2023.

LARROSA, Jorge. O enigma da infância. In: LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 183-206.

ORTEGA, Francisco. Hannah Arendt, Foucault and the reinvention of the public space. **Trans/Form/Ação** (São Paulo), v.24, p.225-236, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/trans/v24n1/v24n1a15.pdf>. Acesso em: 07 mar. 2023.

RISCAL, Sandra Aparecida. REPÚBLICA E TOTALITARISMO: A FACE SOMBRIA DA POLÍTICA BRASILEIRA EM 2020. **Cadernos da Pedagogia**, v. 14, n. 29 (Edição Especial), p. 12-24, Out/2020. Disponível em: <http://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/1448>. Acesso em: 07 fev. 2023.

SILVA, Marcos Luiz da. A ideia de espaço público em Hannah Arendt. In: **Cadernos Zygmunt Bauman**, v.7, n.13, p. 117-133, 2017. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/bauman/article/view/7348>. Acesso em: 01 fev. 2023.

TOTI, Frederico Augusto. **Educação científica e cidadania: as diferentes concepções e funções do conceito de cidadania nas pesquisas em Educação em Ciências**. 2011. 267 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.