



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA – MESTRADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: METAFÍSICA

BÁRBARA ROMEIKA RODRIGUES MARQUES

HANNAH ARENDT E A CRISE NA EDUCAÇÃO
COMO CRISE POLÍTICO-FILOSÓFICA DA MODERNIDADE

NATAL

2012

BÁRBARA ROMEIKA RODRIGUES MARQUES

**HANNAH ARENDT E A CRISE NA EDUCAÇÃO
COMO CRISE POLÍTICO-FILOSÓFICA DA MODERNIDADE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Filosofia, Área de Concentração: Metafísica.

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Ribeiro Alves Neto.

**Natal - RN
Outubro de 2012**

BÁRBARA ROMEIKA RODRIGUES MARQUES

**HANNAH ARENDT E A CRISE NA EDUCAÇÃO
COMO CRISE POLÍTICO-FILOSÓFICA DA MODERNIDADE**

Dissertação aprovada em ___/___/___, para obtenção do título de Mestre em Filosofia.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Rodrigo Ribeiro Alves Neto
Orientador (Depto. de Filosofia - UFRN)

Prof. Dr. Sérgio Rizzo Della Sáva
Membro Interno (Depto. de Filosofia - UFRN)

Prof. Dr. Odílio Alves Aguiar
Membro Externo (Depto. de Filosofia - UFC)

**Natal - RN
outubro de 2012**

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, irmãos e avós, por razões que a linguagem não alcança.

Ao Professor Rodrigo Ribeiro, por aceitar me orientar e pela dedicação e seriedade durante toda esta etapa de aprendizagem acadêmica, desde a idealização e manutenção de um grupo de estudos sobre Hannah Arendt, até a constante prontidão em me auxiliar durante as fases de elaboração desta pesquisa.

À equipe Sesi-Educa/EBEP-RN por apoiar meu exercício de professora de Filosofia, acreditar no meu trabalho e garantir financeiramente minha sobrevivência.

Aos meus alunos, pelo tanto que aprendemos.

Aos meus amigos, por razões que tomariam todas as páginas seguintes.

Ao John C. Koss, possível responsável pela distribuição comercial dos fones de ouvido, essa maravilha da tecnologia tão útil na lida diária com vizinhos e irmãos barulhentos.

Viver é muito perigoso... Querer o bem com demais força, de incerto jeito, pode já estar sendo se querendo o mal, por principiar. Esses homens! Todos puxavam o mundo para si, para o concertar consertado. Mas cada um só vê e entende as coisas dum seu modo.

Mas o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas - mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam, verdade maior.

(João Guimarães Rosa – “Grande Sertão: Veredas”)

RESUMO

Este estudo busca esclarecer e discutir a reflexão de Hannah Arendt sobre a crise na educação no mundo contemporâneo enquanto crise político-filosófica da modernidade. Trata-se de explicitar de que forma o significado da educação está atrelado às condições de instituição, compartilhamento e conservação do mundo comum e humano. Com o intuito de reconstruir as análises da autora sobre os reflexos da crise político-filosófica da modernidade na esfera pré-política da educação, esta pesquisa investiga de que modo o fim da tradição metafísica, o esfacelamento da autoridade, o obscurecimento da esfera pública e a moderna alienação do mundo promoveram uma profunda degradação das capacidades humanas de construir, conservar e compartilhar pela ação e pelo discurso um mundo que possa sobreviver e permanecer um lugar não mortal para seres que nascem e morrem.

Palavras-chave: Hannah Arendt; Educação; Crise; Modernidade; Autoridade; Espaço Público.

ABSTRACT

This study seeks to clarify and discuss Hannah Arendt's reflection on the contemporary world's educational crisis as a political and philosophical crisis of modernity. Also, to make explicit the way in which the meaning of education is bonded to the conditions of institution, sharing and conservation of the common and human world. With the intent of reconstructing the analyses of the author about the reflexes of the political and philosophical crisis of modernity on the pre-political sphere of education, this research investigates in which way the end of the metaphysical tradition, the crumbling of authority, the dimming of the public sphere and the modern alienation promoted a deep degradation of the human capabilities to build, conserve and share through action and speech a world that may survive and stay as an immortal place to human beings that are born and die.

Keywords : Hannah Arendt; Education; Crisis; Modernity; Authority; Public Space.

SUMÁRIO

Introdução	09
1 A educação como espaço intermediário entre o público e o privado.....	18
2 A educação como responsabilidade pelo mundo comum e humano.....	27
3 A educação e a autoridade: transmissão e continuidade do mundo.....	39
4 A crise na educação e a moderna alienação do mundo	56
Conclusão.....	76
Referências.....	83

INTRODUÇÃO

O propósito da presente dissertação consiste em esclarecer e discutir a reflexão de Hannah Arendt sobre a crise na educação no mundo contemporâneo enquanto crise político-filosófica da modernidade. Na reflexão arendtiana, a pergunta pelo significado da educação está atrelada a uma questão mais ampla a respeito das condições de instituição, compartilhamento e conservação do mundo enquanto obra humana durável e assunto comum de seres singulares que agem e falam. Com o intuito de reconstruir as análises da autora sobre os reflexos da crise político-filosófica da modernidade na esfera pré-política da educação, esta pesquisa investiga de que modo o fim da tradição, o esfacelamento da autoridade, o obscurecimento da esfera pública e a moderna alienação do mundo promoveram uma profunda degradação das capacidades humanas de construir, conservar e compartilhar pela ação e pelo discurso um mundo que possa sobreviver e permanecer um lugar não mortal para seres que nascem e morrem.

Portanto, para elucidar de que modo Arendt estabelece uma relação essencial entre educação e mundo, será preciso elaborar uma compreensão mais ampla de conceitos fundamentais do pensamento arendtiano, ou seja, será necessário inserir essa relação em uma

explicitação que se esforça por levá-lo ao encontro de outros escritos da autora que contribuam para a sua apresentação e para sua análise. Trata-se, por um lado, de examinar o quanto a obra de Hannah Arendt pode nos ajudar a compreender o significado político-filosófico da educação e sua crise atual, mas, por outro lado, trata-se de elucidar também o quanto a abordagem da autora sobre a “crise na educação” pode lançar alguma luz sobre o seu diagnóstico da crise político-filosófico da modernidade, ajudando-nos a compreender alguns conceitos fundamentais do pensamento arendtiano.

Arendt não é uma especialista em educação, mas uma pensadora empenhada em compreender o seu próprio tempo. Desde os primeiros textos, a autora demonstra o interesse no significado político da ação humana e propõe pensarmos o que fazemos quando estamos ativos no mundo. As experiências vividas¹ por Arendt conduziram sua reflexão para o empenho em compreender o seu próprio tempo, e o esforço compreensivo evidenciado em sua escrita representa a disposição do pensamento em afrontar o que lhe inquieta e desafia. No modo de problematizar o presente, nossa autora buscou apontar a coerência existente entre eventos totalitários, tanto na Alemanha quanto na União Soviética, e o cenário mais amplo da política no mundo moderno não totalitário. Ainda que tenha sido uma forma inédita de organização política ou um evento de ruptura na continuidade histórica de nossa civilização, o totalitarismo não pode ser compreendido como um fenômeno a-histórico, mas sim como uma cristalização súbita e não necessária de diversos “elementos totalitários” presentes na conjuntura política e social em que se desenvolveu o século XX. Como diz Arendt:

Uma vez que os movimentos totalitários brotaram em um mundo não-totalitário (cristalizando elementos que ali encontrou, pois os governos totalitários não foram importados da Lua), o processo de compreensão é nítida e talvez primordialmente também um processo de auto-compreensão (2007, p. 41).

Assim, analisando o colapso da política ao longo da modernidade, a descartabilidade e o desenraizamento das massas no mundo moderno, Arendt identificou as origens ou os elementos cristalizados na catástrofe totalitária e evidenciou o modo como o ineditismo de tais eventos reacendeu a necessidade de uma reconsideração crítica da vida ativa ou uma análise sem o amparo da tradição sobre os distintos engajamentos ativos dos homens com o mundo.

Para Arendt, o empenho com a atividade de compreensão é fundamental e interminável, pois é por meio dela que aprendemos a lidar com nossa realidade e tentamos nos

¹ Para uma compreensão desses eventos, conferir a biografia de Hannah Arendt realizada por Elizabeth Young-Bruehl (1997).

sentir em casa no mundo. (1993, p. 39). Assim, o diagnóstico da autora parte dos extremos totalitários e aponta para a desintegração do espaço público, a atrofia do *espaço-entre* onde cada singularidade possa se apresentar pela ação e pela palavra, a apatia política e o modo como o conformismo da moderna sociedade de massas e mercado torna obscuro ao homem o sentido de pertencer ao mundo. O rompimento do fio da tradição que vinculava o passado ao presente compromete a capacidade do homem de refletir sobre o sentido de sua inserção no mundo, dificultando a elaboração de uma compreensão histórico-filosófica da atualidade. Por isso Arendt se esforça por elucidar de que forma a desarticulação das massas e a consequente apatia em relação aos assuntos políticos instauraram uma profunda crise da política na atualidade.

Por esta via, a reflexão arendtiana almeja compreender de que maneira se destituiu o sentido para o caráter *compartilhado* e *humano* do mundo. Refletindo sobre o significado público da ação e da palavra, a autora parte do pressuposto de que nascer para o mundo representa sempre um novo começo, pois ao homem não é dado meramente habitar a Terra e cumprir os imperativos biológicos ditados à sobrevivência do corpo e a manutenção da espécie. Somente pertencendo ao mundo os homens se tornam capazes de instituir e conservar as fronteiras estáveis que devem separar o caráter comum e humano do mundo do movimento inumano e cíclico dos processos naturais.

A *natalidade* apresenta, a partir de cada novo ser que nasce para o mundo, a proposta de dar continuidade a um mundo de cuidados humanos. Ao considerar um mundo precedente na valorização do legado da pluralidade recebido de herança pela tradição, Arendt evidencia o comprometimento da esfera educacional em dar continuidade ao mesmo tempo em que considera a perspectiva da renovação. Se a cada novo ser que nasce é dado a apropriação dos elementos de um mundo sempre mais velho que ele, cumpre à educação a conservação dos experimentos transcorridos ao longo das gerações. Todavia, no mundo moderno esta perspectiva da educação enquanto espaço de cuidado com o mundo e com a garantia de que os mais novos se apropriem do legado consolidado pelas experiências precedentes mostra-se abalada. A reflexão arendtiana sobre a crise política no mundo moderno evidencia que o esfacelamento do mundo público, além de comprometer o *espaço-entre* que torna possível a característica do homem aparecer enquanto singularidade, apresenta seus reflexos mais imediatos em esferas pré-políticas, como a família e a escola.

Ao considerar que a ruptura com a durabilidade e a ausência de engajamento do homem de massas com o mundo comum repercute em áreas e formas diversas, Arendt busca investigar “quais foram os aspectos do mundo moderno e de sua crise que se revelaram na

crise educacional.” (ARENDR, 2005a, p. 233). Assim, seu interesse pela educação não pode ser apontado como central em sua obra, mas a atenção que destinou às questões do seu próprio tempo não a isenta de abordar o tema, disposto em dois textos norteadores, quais sejam: “Reflexões sobre Little Rock” e “Crise na Educação”. No primeiro, escrito em novembro de 1957, Arendt analisa a invasão de questões sociais como a violência e o racismo nas salas de aula dos Estados Unidos e questiona os reflexos sentidos na escola em virtude do processo de dessegregação racial no Sul daquele país. A partir de um decreto da Suprema Corte americana, os negros e os brancos passaram a ter o direito de frequentar as mesmas escolas. O impacto inicial da medida, ou seja, a incorporação dos estudantes negros nas escolas públicas fez eclodir violentos conflitos na cidade de Little Rock, capital do Estado de Arkansas. A resistência da população branca à ideia de integração era tão grande que nove jovens negros decidiram entrar na escola e foram impedidos pela polícia enviada pelo governador do Estado para garantir a segurança no local. Após a contrapartida da escolta da polícia federal em proteção aos negros, o governador ordenou o fechamento de todas as escolas. Para refletir sobre os reflexos de tais eventos políticos no setor educacional, Arendt escreve o artigo e a partir dele expõe sua contraposição ao fato. Na ocasião, a autora chamou a atenção para o equívoco que representa a não distinção entre educação e política, discorrendo sobre a tentativa infundada do Estado de impor a integração por meio das escolas. Sua principal reivindicação neste artigo é essencial para entendermos a localização do sentido atribuído à educação. Segundo a autora, o adulto deve proteger os jovens dos assuntos com os quais eles ainda não estão familiarizados e não travar batalhas políticas nos pátios das escolas, renunciando a sua responsabilidade pelo mundo a tal ponto que “solicita das crianças que mudem e melhorem o mundo.” (ARENDR, 2004, p. 272). A exposição precoce da criança aos assuntos que tangem a política compromete a ocasião necessária à apropriação de um mundo consolidado por experiências precedentes. Apenas o adulto familiarizado com o mundo certifica a capacidade humana de atuar e aparecer, entre pares, a partir da autenticidade da palavra e da ação.

O referido artigo foi alvo de inúmeras reações críticas, suscitando muitas controvérsias. Para amenizar o caráter polêmico dessa discussão e desfazer mal-entendidos, elaborou o ensaio “A crise na Educação”, incluído em “Entre o Passado e o Futuro” (1961), livro escolhido por Arendt para introduzir sua obra no Brasil. Neste ensaio, com maior desdobramento argumentativo, a autora busca evidenciar os reflexos da moderna alienação do mundo comum e humano sobre a educação. A partir dos elementos vinculados imediatamente no título do ensaio, reiteramos o enfoque principal proposto por Arendt: trata-se da crise *na*

educação, portanto, a crise que acomete o mundo moderno e reflete-se na esfera educacional. Não se trata, portanto, de um texto direcionado aos entraves *da* educação enquanto estritamente uma prática pedagógica – por exemplo, não investiga qual formato escolar é mais convincente, como se dá o processo de aprendizagem das crianças e quais os métodos mais eficazes, ou acerca das distintas práticas concernentes à execução do processo didático. Arendt nos adverte de que, por ter se tornado um problema político de primeira grandeza, a crise na educação não pode ser um assunto exclusivo de especialistas ou educadores profissionais. A autora enxergou na crise educacional a oportunidade para uma reconsideração crítica do significado essencial da educação e sua relevância para o cuidado para com o mundo comum. “Uma crise nos obriga a voltar às questões mesmas e exige respostas novas ou velhas, mas de qualquer modo julgamentos diretos”, afirma Arendt (2005a, p. 223). A partir do pensamento arendtiano, consideramos que as principais questões que atravancam o bom andamento da educação – suas cisões, esfacelamentos e impasses – não pode se desvincular de uma observação atenta aos caminhos e descaminhos vivenciados no mundo que lhe serve de abrigo.

Tomado na presente pesquisa como fonte principal, o ensaio “A crise na Educação” representa a oportunidade de investigarmos a totalidade do pensamento de Hannah Arendt a partir da análise dos elementos envolvidos na ocasião da crise do setor educacional. Se pensar a crise na educação mediante a perspectiva arendtiana torna-se possível concomitantemente à reflexão crítica acerca da crise no mundo moderno, o percurso proposto por esta pesquisa averigua as considerações da autora que competem para evidenciar o colapso do mundo público na modernidade tardia. O respaldo político-filosófico da nossa autora possibilita a compreensão acerca das principais questões educacionais a partir da formulação da pergunta pelo mundo.

A questão fundamental que Arendt postula ao considerar a crise no setor educacional parece ser a seguinte: como pensar a educação em um mundo que perdeu a tradição, que vive uma crise de autoridade e uma forte alienação do homem com relação ao mundo enquanto assunto e abrigo dos homens ou espaço de convivência e distinção entre seres que agem e falam? Como pensar a educação como mediação dos jovens ao mundo diante do moderno colapso do mundo enquanto palco da ação? Esse problema que vincula Educação e Mundo toca também em um ponto crucial da obra arendtiana: a confrontação entre a instabilidade contida na potência instituinte do “novo” presente na natalidade, na ação plural e no discurso e a estabilidade contida no “instituído” – que politicamente sempre foi representado pela autoridade – da qual o mundo comum também necessita para ser o lar não-mortal de seres

mortais. A moderna recusa da tradição, da hierarquia, da autoridade, da distinção, que busca a novidade pela novidade, tornou tênues as fronteiras entre adultos e crianças. Como pensar e conduzir a educação diante da crise do mundo moderno? Assim, a partir de Arendt, a intenção do presente estudo é compreender como se configura a esfera do político ou da ação política no contexto em que vigora a supremacia da esfera do social na moderna sociedade de massa e mercado.

Portanto, apresentaremos a abordagem contida no referido ensaio à luz de outros textos da autora que tratam implicitamente do tema ou acrescentam elementos que contribuem decisivamente para a elaboração da análise. Iremos propor conexões entre a reflexão arendtiana sobre a crise na educação e seu diagnóstico a respeito da crise política da modernidade e, assim, localizar a crise da educação no mundo contemporâneo enquanto crise político-filosófica da modernidade. A busca pela compreensão do significado político-filosófico da educação e sua crise atual almeja também elucidar o quanto a abordagem arendtiana acerca da “crise na educação” pode nos ajudar a compreender alguns conceitos fundamentais da reflexão sobre a crise político-filosófica do mundo moderno. O problema específico da educação é *uma* porta que se abre para uma obra multifacetada, permitindo enxergar diferentes ângulos e partes desse espaço de reflexão. Não se trata de uma visão da totalidade desse lugar, mas alguns aspectos fundamentais desse espaço em que a obra arendtiana se movimenta. O problema da educação pode abrir uma porta para iluminar o conceito de “mundo comum” em Arendt e, ao mesmo tempo, o conceito de homem como “ser-do-mundo” pode iluminar o problema da educação, conferindo-lhe um novo significado político-filosófico e um elucidativo diagnóstico crítico da situação atual em que o aprender e o ensinar estão inseridos em meio à crise política da modernidade tardia.

Para esclarecer os elementos contidos no ensaio, a presente dissertação está estruturada em cinco etapas de elaboração, além desta introdução. Primeiramente, a partir do título “A educação como espaço intermediário entre o público e o privado”, procuramos evidenciar que o pressuposto fundamental de todo processo educativo reside na preexistência de um mundo no qual os recém-chegados devem ser introduzidos. O primeiro capítulo apresenta a localização da pergunta pelo sentido da educação frente ao desafio de garantir a estabilidade do mundo. Veremos que, para Arendt, o ambiente escolar é a ocasião em que a criança recebe dos mais velhos o saber necessário para a apropriação dos valores humanos. Desta forma, a educação protege os jovens a partir da tarefa de assegurar-lhes uma educação para o mundo: a transmissão das vivências plurais consolidadas pelos antepassados assegura a cada ser que nasce a familiaridade com o mundo comum. O lugar reservado pela educação

possibilita ao recém-chegado a posse de experiências simbólicas e materiais já presentes no mundo antes de sua chegada. Apesar de pertencente ao âmbito pré-político, a educação consolida o mundo público a partir da transmissão de estórias e vivências bem como a manutenção da capacidade humana de propor algo original e inédito a partir da palavra e da ação. A inserção do adulto no espaço público só se torna possível com a mediação da esfera educacional. É em nome da capacidade do homem propor algo imprevisto que a educação investe na conservação do mundo como fator precedente da política. Sem ser imediatamente espaço para a produção do novo e aparição da palavra e da ação no espaço público, a educação possui um lugar intermediário entre o lado público e o lado privado do mundo. É, pois, a esfera educacional que precisa proteger os jovens do mundo para que nada de destrutivo lhes aconteça, ao mesmo tempo precisa se responsabilizar pelo mundo e protegê-lo para que não seja derrubado e destruído pelo assédio da novidade. Trata-se de resguardar ao mesmo tempo a importância da preservação e da renovação do mundo.

O segundo capítulo apresenta a localização da pergunta pelo mundo enquanto assunto comum e abrigo artificial estável dos homens e examina as atividades pelas quais os homens instituem, renovam e conservam o mundo. Veremos que, se o homem ingressa no mundo pelo nascimento, nascer é, para Arendt, a atualização da liberdade de agir e falar, pois a ação e o discurso trazem ao mundo um novo começo capaz de romper com as carências da vida que condicionam o trabalho e com a utilidade instrumental que mobiliza a fabricação. “A ação, com todas as suas incertezas, é como um lembrete sempre presente de que os homens, embora tenham de morrer, não *nasceram* para morrer, mas para iniciar algo novo”, afirma Arendt (2007, p.194). A cada nascimento vem ao mundo um ser cuja singularidade radical o torna um verdadeiro estranho, do qual se pode esperar o inesperado, pois ele é capaz de realizar o infinitamente improvável e inantecipável. É neste sentido que, dentre todas as realizações empreendidas pelo homem quando está ativo, agir e falar são as mais intimamente vinculadas com a condição humana da natalidade. Assim, apresentaremos o desenvolvimento da reflexão arendtiana para a compreensão do lado público do mundo presente, sobretudo, na formulação da pergunta pelo que faz o homem quando está ativo no mundo.

Como veremos no terceiro capítulo, a mediação educacional dos jovens ao mundo relaciona-se com a continuidade e a durabilidade do mundo, isto é, com a tradição e a autoridade, com a capacidade humana de construir, preservar e cuidar de um mundo durável que permaneça um lugar adequado para os que vêm depois. Por isso, a educação depende da conservação do passado e da continuidade do mundo. A tarefa da educação está estritamente relacionada com a durabilidade de um mundo, isto é, com a tradição e a autoridade. Veremos,

então, de que modo o declínio da autoridade política acompanhou o desenvolvimento da modernidade, abalando o reconhecimento das instituições e leis como algo compartilhado e durável que, como tal, precisa ser respeitado independentemente do uso da força e da persuasão. Arendt evidenciou de que modo o mais claro sintoma da gravidade desta crise generalizada da autoridade se exprime em sua difusão para áreas pré-políticas – tais como a família e a educação – nas quais a autoridade, no sentido mais lato e imediato, sempre fora aceita e reconhecida. A confusão conceitual e a atual ausência de um sentido comum para o termo “autoridade” reivindicam hoje do pensamento uma reflexão sobre um dos problemas mais elementares na formação das comunidades humanas politicamente organizadas: a necessidade de estabelecer a própria sustentação do ordenamento político. Assim, o conceito de autoridade será analisado como pressuposto essencial à educação, pois, é a partir da autoridade que o educador garante a estabilidade e a transmissibilidade do mundo instituído. Veremos que a responsabilidade pelo mundo assegura e direciona a autoridade do docente no âmbito escolar que, por se isentar da coerção e da violência, significa ao jovem a representação de um mundo sempre mais velho que ele.

Por fim, o quarto e último capítulo expõe a crise na educação em consonância com a alienação do mundo comum e o comprometimento do sentido da inserção dos homens no espaço público. Se a esfera privada era para os gregos o âmbito em que os homens viviam juntos por serem compelidos a isso por suas necessidades e carências vitais (visto que era a vitória sobre as necessidades da vida em família a condição fundamental para adentrar à liberdade da esfera política), ao longo da era moderna ocorreu uma indiferenciação entre a esfera política e a esfera privada, misturadas e confundidas na nova “esfera do social”. Segundo Arendt, a ascensão do conceito de “sociedade” na era moderna é o resultado de certo hibridismo entre as esferas privada e pública.

Passa a imperar na modernidade tardia um tipo de “sociedade de trabalhadores” que transformou a esfera pública em função da economia doméstica de subsistência, e esta se tornou a única preocupação comum que sobreviveu entre os homens. A esfera pública foi destinada a proteger o lado produtivo e social do homem mediante a administração do governo. Assim, trata-se de apresentar o diagnóstico arendtiano da crise no mundo moderno e investigar os reflexos do esfacelamento do espaço público na educação. Com a perspectiva de refletir sobre os entraves vivenciados pela esfera educacional, podemos traçar um diagnóstico crítico da nossa própria condição de existência no mundo e averiguar as características da moderna sociedade de massas e de mercado. A indistinção entre as esferas pública e privada,

com a emergência da esfera do social, obscurece a *significação pública* da educação enquanto mediação dos jovens da família para o mundo comum.

No mundo moderno², a educação, atrelada ao primado do “social”, transforma-se em um valor privado, ou seja, uma forma de aquisição de uma posição mais elevada na esfera socioeconômica, sem qualquer vínculo com o mundo comum. A educação socializada deixa de ser uma mediação do privado para o público, tornando-se investimento privado tendo em vista alguma distinção social ou um meio de “ganhar a vida”. Não se trata mais de iniciação a um mundo público sustentado pela ação e pelo discurso e que deve transcender toda existência individual, mas sim de treinamento necessário para o *labor* na vida social.

Por esta via, nesta quarta etapa de nosso percurso investigativo, analisaremos conceitos fundamentais da reflexão arendtiana sobre a crise que acomete o mundo moderno, quais sejam: ascensão da esfera social em detrimento do espaço público; fim da autoridade e da tradição e a alienação do mundo; a moderna redução da política às categorias administrativas da sobrevivência biológica do homem; o declínio do espaço público da ação e da fala e a consequente anulação das experiências que emprestam durabilidade e consistência ao mundo; o automatismo e o conformismo da moderna sociedade de massas e mercado e a apatia em relação ao lado público do mundo; a anulação da singularidade humana e o comportamento social do homem das massas; o esfacelamento da autoridade no mundo moderno e a relação com a crise na educação.

Deste modo, a crise na educação no mundo moderno está relacionada com a incapacidade da escola em desempenhar sua função mediadora entre os espaços privado e público, exprimindo a incapacidade do homem contemporâneo de cuidar, conservar e transformar o mundo. A crise contemporânea da educação corresponde, então, à crise de estabilidade de todas as instituições políticas e sociais de nosso tempo. Vivemos uma perda da responsabilidade dos adultos pelo mundo, perda das garantias de sua preservação – autoridade e tradição, destruídos pela moderna secularização e emancipação – e perda das condições de

² A era moderna e sua transformação da vida ativa se desenvolveu ao longo dos séculos, desde o surgimento da racionalidade científica no século XVII, atingindo seu clímax político nas revoluções do século XVIII e desdobrando suas implicações gerais após a Revolução Industrial do século XIX. Todavia, para Arendt, “a era moderna não coincide com o mundo moderno” (ARENDR, 2007, p. 13), pois, no limiar do século XX, a era moderna atingiu o seu estágio de consumação. Trata-se de uma fase de acabamento, politicamente iniciada com a explosão das primeiras bombas atômicas e com a série de catástrofes deflagradas pela Primeira Guerra Mundial, que dilacerou irremediavelmente a comunidade dos países europeus e fez surgir um outro período histórico denominado, na obra arendtiana, como “mundo moderno”. A tarefa teórica que Arendt se deu consiste em repassar historicamente os elementos formadores da moderna alienação do homem frente ao mundo “a fim de que possamos chegar a uma compreensão da natureza da sociedade, tal como esta evoluíra e se apresentava, no instante em que foi suplantada por uma era nova e desconhecida” (ARENDR, 2007, p. 14): o mundo moderno.

sua transformação pela ação política – obscurecimento da esfera pública da ação e do discurso, substituídos pelo comportamento repetitivo e pela informação.

1 A EDUCAÇÃO COMO ESPAÇO INTERMEDIÁRIO ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO

No ensaio “A crise na educação”, Hannah Arendt elabora uma reflexão sobre o modo como a esfera educacional está intimamente relacionada com a capacidade dos adultos em assumir a responsabilidade pelo mundo, uma vez que se trata de introduzir os recém-chegados a um contexto mundano já existente, no qual cada homem “nasce como um estranho e no qual permanecerá sempre um estranho, em sua inconfundível singularidade” (ARENDR, 1993, p. 59). O mundo no qual os jovens são introduzidos pela mediação educacional é sempre um mundo preexistente, pois serve de morada por tempo limitado para os homens, ou seja, um lar não mortal de seres que nascem e morrem. Assim, mantido e realizado pelos vivos, o mundo é erigido também pelos mortos, devendo possuir uma durabilidade que transcende a mortalidade daqueles que o ergueram e à natalidade daqueles que nele chegam. Se, para Arendt, “os homens, embora tenham de morrer, não *nasceram* para morrer, mas para iniciar algo novo” (2005b, p.194), o mundo é sempre inevitavelmente feito e habitado por mortais, exigindo deles, portanto, o cuidado e a responsabilidade para com a sua permanência e a sua manutenção, evitando o risco dele se tornar tão mortal quanto os habitantes que nele mudam continuamente.

Neste sentido, a educação deve assumir a tarefa de conservar a estabilidade do mundo, herdada do passado e, a partir de então, fornecer a cada jovem singularidade os elementos

necessários para sua futura inserção no mundo comum enquanto seres únicos entre iguais, capazes de apropriação e renovação desse mundo. Portanto, os elementos necessários à mediação educativa dos recém-chegados ao mundo exigem que o mundo não perca sua durabilidade pelo contínuo assédio do novo que irrompe sobre ele a cada geração, mas, ao mesmo tempo, esse processo educativo reivindica a proteção dos novos habitantes em relação a um mundo que para eles é sempre estranho e velho.

Deste modo, a estabilidade do que “já é” não deve ser confundida com o conservadorismo que “aceita o mundo como ele é, procurando somente preservar o *status quo*”, uma vez que tal atitude “não pode senão levar à destruição, visto que o mundo, tanto no todo como em parte, é irrevogavelmente fadado à ruína pelo tempo, a menos que existam seres humanos determinados a intervir, a alterar, a criar aquilo que é novo” (ARENDDT, 2005a, p. 242). A educação, portanto, não deve pretender subsumir o que está por vir no que já é, anulando o espaço da ação e do discurso no qual a novidade pode vir a ser e o caráter espontâneo, imprevisível e ilimitado da ação possa se manifestar no mundo comum. A mediação educacional dos jovens ao contexto mundano não pode estar fechada para a potencial renovação e revitalização do mundo pela pluralidade de seres singulares que nele realizam os negócios humanos.

Refletir sobre a educação, apesar do pertencimento desta à esfera pré-política da existência humana, não se desvencilha do pensamento sobre a situação atual do caráter compartilhado do mundo ou do lado público do mundo. Afinal, se a educação assume o compromisso de efetuar a transição dos recém-chegados ao mundo, cumpre-lhe não apenas o trato com as coordenadas estritamente procedimentais da Pedagogia, mas, e principalmente, a localização da pergunta pelo mundo enquanto assunto comum e abrigo artificial estável dos homens.

Com efeito, a educação está diretamente relacionada com a estabilidade do mundo, uma vez que depende das experiências instituídas e consolidadas pelas gerações. A educação, nessa perspectiva, firma uma responsabilidade com os recém-chegados ao mundo, na medida em que conecta aquilo que foi naquilo que o mundo é, apresentando o passado transmitido pelo fio condutor de uma tradição. Mas a educação, ao mesmo tempo, precisa resguardar a possibilidade de que a ação possa sempre renovar o mundo, visto que o homem pode agir sobre o mundo, modificando-o e construindo-o juntamente com os seus iguais. Nessa medida, a educação protege os jovens enquanto cumpre a missão de educá-los, assumindo a responsabilidade pelo mundo. Por fornecer os elementos para o pertencimento ao mundo e propiciar os meios necessários à futura inserção na vida pública, a educação é a ocasião em

que o cuidado com o jovem assume a forma de cuidado com o mundo, no desafio de não se deixar esvaír o seu legado transmitido pela tradição. Seria a instituição educacional a responsável por oferecer

um mínimo de competências para que os indivíduos possam vir a se interessar e a participar das decisões políticas. Tais competências se situariam, em primeiro lugar, numa relação com o mundo da cultura que permitiria escolher [...] algo que permitisse entender as diferentes sensibilidades, concepções, entendimentos que ao longo das gerações constituíram um ‘mundo comum’. Em segundo lugar, uma competência que franqueie o acesso a uma intersubjetividade responsável entre interlocutores dispostos a participar do debate público (BRAYNER, 2008, p. 111).

Por esta via, aos recém-chegados é precedido um mundo de significações ancoradas em um passado oficial e, por isso as crianças necessitam do amparo do adulto para que se consolidem os princípios difundidos pelas gerações antecedentes. O ambiente escolar é a ocasião em que a criança recebe dos mais velhos o saber e os conhecimentos necessários para ingressarem em um mundo que lhes precede. Ao considerar o legado recebido de herança dos antepassados, o adulto envolvido no processo educacional ampara o jovem e cuida da continuação de um mundo sempre mais velho. Ressaltando que cabe aos adultos “ensinar as crianças como o mundo é, e não instruí-las na arte de viver” (2005a, p. 246), Arendt considera que não assumir a responsabilidade pelo mundo já existente significa nos declararmos inocentes e nos ausentarmos do desafio, entregando aos próprios recém-chegados ao mundo a tarefa de saber, pelos seus próprios recursos, como se movimentar nele, o que saber, quais habilidades dominar, sem que eles tenham o “direito de exigir satisfações” (2005a, p. 242) da comunidade dos adultos. É neste sentido que, para Arendt, “qualquer pessoa que se recuse a assumir a responsabilidade coletiva pelo mundo não deveria ter crianças e é preciso proibi-la de tomar parte na educação” (2005a, p. 225).

A responsabilidade pelos jovens no âmbito familiar está restrita, para a autora, ao pressuposto da manutenção biológica e do bem-estar vital, enquanto na escola o princípio da responsabilidade pelos mais novos é regido pela atenção a um conjunto durável de estruturas racionais, científicas, políticas, linguísticas, sociais e econômicas formadoras de um mundo comum que serve de morada estável para seres que nascem e morrem. No âmbito privado, as hierarquias entre os membros de uma mesma família e os procedimentos cotidianos envolvidos na busca pela satisfação das necessidades básicas de sobrevivência, impossibilitam a iniciação aos preceitos de um mundo público e o desenvolvimento das capacidades da criança.

No pensamento político grego, a capacidade para a organização política difere da associação centrada no lar (*oikia*) e na família, pois se opõe a ela. A fundação de uma comunidade politicamente organizada (*pólis*) significa que o homem recebe, para além da vida privada, uma “segunda vida”, um *bíos politikos*, passando a pertencer a duas esferas distintas: a pública e a privada, ou seja, uma vida entre o que é próprio (*idion*) e o que é comum (*koinon*). Assim, segundo Arendt, Aristóteles apenas relatou um fato histórico quando considerou que a fundação da *pólis* ocorreu com o esfacelamento das unidades organizadas com base no parentesco. Somente rompendo com a associação com vistas ao suprimento das necessidades vitais é que se tornou efetivamente possível o *bíos politikos*, visto que o modo de vida político se realiza somente pelas atividades da ação (*práxis*) e do discurso (*lexis*), excluindo tudo o que é apenas necessário ou útil. Os gregos fundaram a vida política para “elevar a ação ao topo da hierarquia da *vita activa* e para que se visse no discurso o elemento fundamental de distinção entre a vida humana e a vida animal” (ARENDDT, 2001, p. 217). Se entendermos por esfera pública aquilo que essencialmente, e apesar de todas as suas alterações, emergiu com a fundação grega da *pólis*, permanecendo ligado a ela, constataremos que existe um elo entre *política* e *liberdade* e uma separação entre a necessidade da vida privada (*oikos*) e a espontaneidade, a imprevisibilidade e a novidade intrínsecas à esfera pública. “Antes que se tornasse um atributo do pensamento ou uma qualidade da vontade, a liberdade era entendida como o estado do homem livre, que o capacitava a se mover, e se afastar da casa, a sair para o mundo e se encontrar com outras pessoas em palavras e ações” (ARENDDT, 2005a, p. 194).

É na esfera pública que o homem atesta a liberdade: na experiência de ser absolutamente diferente entre iguais. A condição de ser livre firma-se na ausência da coerção biológica ou social e, como bem nos lembra Wagner: “Detinham essa competência na *polis* aqueles que, tendo conquistado o domínio sobre suas necessidades – os chefes de família – podiam realizar a travessia entre o obscuro espaço privado e o luminoso espaço público” (2006, p. 38). Na capacidade de agir e falar, o homem torna público e acessível aos pares o conjunto dos assuntos que competem à pluralidade. “O milagre da liberdade é inerente a essa capacidade de começar, ela própria inerente ao fato de que todo ser humano, simplesmente por nascer em um mundo que já existia antes dele e seguirá existindo depois, é ele um próprio recomeço” (ARENDDT, 2008a, p.167). A ação expressa a condição de liberdade e espontaneidade dos homens e, portanto, não é guiada por intenções predeterminadas. A ação é imprevisível: ao agir, não se espera do homem um resultado específico, ao modo do mercado das trocas e dos referenciais armados pelo produto final do processo fabricante. Na exposição

de Thereza Calvet de Magalhães, liberdade e política coincidem: “o espaço político implica ao mesmo tempo igualdade e distinção. [...] A ação e o diálogo requerem um espaço público, e é justamente existência desse espaço que permite o aparecimento da liberdade” (2003, p. 59).

De acordo com Arendt, o sentido da política é a liberdade: só através da liberdade de falarmos uns com os outros é que surge o mundo de feitos humanos. Assim, a forma humana de validar sua condição de liberdade implica a não-sujeição estrita aos imperativos biológicos da vida. “A liberdade só existe no singular espaço intermediário da política” (ARENDDT, 2008a, p.147), pois, longe do predomínio das relações familiares, da coerção implícita nas relações do mandar e do obedecer, o sujeito pode revelar sua unicidade pela palavra e pela ação. Como observado por Arendt:

A liberdade só é possível entre iguais, e acreditamos que as alegrias e recompensas de uma convivência livre sejam preferíveis aos prazeres duvidosos da detenção do domínio. Tais preferências são da máxima importância política, e existem poucas coisas pelas quais os homens se distinguem uns dos outros tão profundamente como por elas (2005a, p. 306).

A palavra e a ação requerem um espaço que constitui um mundo público, cuja existência permite o aparecimento da liberdade. Cada ser que nasce, traz consigo a possibilidade do aparecimento de algo autêntico no mundo. A novidade gerada a partir da imprevisibilidade da palavra e da ação atesta a capacidade humana de promover e construir a esfera pública, espaço de inserção e promoção dos assuntos de comum interesse. A liberdade necessita, além da mera liberação, da companhia de outros homens imersos no mesmo estado, “e também de um espaço público comum para encontrá-los – um mundo politicamente organizado, em outras palavras, no qual cada homem livre poderia inserir-se por palavras e feitos” (ARENDDT, 2005a, p. 194). De acordo com o pensamento arendtiano, a esfera pública é o lugar da ação, pois só o que é comum e ilumina o mundo por “grandes feitos e grandes palavras” interessa é digno de ser mostrado. A partir de si, o homem empreende algo que supera os interesses particulares e as carências privadas. Assim, se a pluralidade manifesta-se na possibilidade humana de dar início ao novo e estabelecer novas relações através do discurso e da ação, a esfera pública ultrapassa as imposições estritamente biológicas que demandam um comportamento repetitivo e pré-estabelecido.

Desta forma, na esfera privada, a família assegura à criança, no domínio dos interesses particulares, a manutenção da vida biológica, enquanto no âmbito escolar são apresentados os meios de lidar com a complexidade do mundo comum em que ela vive. É por isso que Arendt

considera a escola como uma “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” (2005a, p. 238).

Assim, o desafio da escola é tanto resguardar as crianças recém-chegadas a um mundo estranho e preexistente, assumindo a responsabilidade por ele, quanto conceder para elas a possibilidade de empreenderem futuramente algo novo, espontâneo e imprevisível, “preparando-as [...] com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum” (ARENDRT, 2005a, p. 247). A escola tem por tarefa essencial a transmissão e a conservação do mundo tal como ele já é, evitando a exposição das crianças a um mundo que ela não conhece e com o qual ela ainda não se familiarizou. Desta forma, se

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 (CÉSAR, M. R. A; DUARTE, A. 2010, p. 828).

A educação volta-se à transmissão do conhecimento do já existente, por isso os envolvidos se revestem com a responsabilidade pelo mundo a partir da conservação do passado. Enquanto lida diretamente com os recém-chegados ao mundo, a escola é o lugar da apreensão dos elementos já consolidados no transcurso do tempo e não a responsável por trazer a novidade à vida. De acordo com a exposição arendtiana, o surgimento de algo novo e original demanda a existência de um ambiente propício à interação humana e ao intercâmbio de opiniões, o espaço da aparência e a revelação da singularidade dos agentes. Esse espaço é o lugar da política e se institui entre os homens por meio da ação e da fala.

Uma vez que a educação não está voltada para os adultos e dos jovens não se pode requerer a maturidade necessária para a inserção em uma esfera de seres únicos entre iguais, Arendt considera que a esfera educacional e o âmbito político se diferenciam. Não é atribuição da esfera educacional exigir dos indivíduos que acabaram de surgir no mundo a inserção imediata na vida política: “na política lidamos com aqueles que já estão educados” (ARENDRT, 2005a, p. 225). Por isso, cumpre divorciarmos decisivamente o âmbito da educação da vida pública e política. Por mediar a transição dos jovens da família para o mundo, a educação não se localiza no lado público do mundo. A mediação que a educação efetua entre o privado e público, preparando os jovens para ingressarem na comunidade dos adultos, não implica em transferir aos recém-chegados ao mundo por nascimento a tarefa de

iniciar um novo mundo, simplesmente por se tratar de seres novos por natureza. A educação não retira os jovens de seu ambiente privado tendo em vista doutriná-las para o desempenho de um papel político no mundo comum. A mediação educacional entre os jovens e o mundo, para Arendt, exerce uma tarefa pré-política, já que no mundo comum lidamos com aqueles que, já educados, ultrapassaram a infância e estão preparados para entrarem na comunidade dos adultos em condição de igualdade.

Arendt afirma que na pólis pré-filosófica, o mundo comum estava baseado na *isonomia*, recusando, portanto, toda hierarquia ou desigualdade entre os homens. Mas “isonomia” não significa simplesmente “igualdade perante as leis”, e sim liberdade para participação na esfera pública, cuja realidade é garantida a cada cidadão somente pela presença de todos. Assim, na pólis a igualdade não estava vinculada à justiça, mas ao conceito político de *liberdade*, ou seja, interagir com os outros sem coação, força nem dominação, tratando dos assuntos humanos mediante diálogo e persuasão. Ser livre consiste aqui em não estar submetido às necessidades da vida e nem ao comando de outro, e também não comandar. O sentido político e não jurídico de “isonomia” repele, portanto, a “autoridade” e a “violência”, ou seja, a relação “mando-obediência” e o “ser-coagido”, pois pressupõe *isegoria*: liberdade de expressão e discurso, para a qual cada homem carece da plateia de seus semelhantes, pois falar na forma de mandar e ouvir na forma do mero obedecer não são efetivamente *falar* e *ouvir*, uma vez que as palavras aí são meros substitutos do produzir e do trabalhar, ou seja, do uso da força e do ser coagido. É por isso que Arendt adverte o quanto a educação não pode “produzir” a novidade:

“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 a própria natureza da 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 (2005a, p. 225-226).

Portanto, o campo da educação não é adequado para fins políticos, pois a esfera pública é uma comunidade de adultos em condição de igualdade, que atravessaram a fase educacional e justamente por isso adquiriram o direito de participar da condução da coisa pública, “assumindo o esforço de persuasão e correndo o risco do fracasso” (ARENDR, 2005a, p. 224). A autora se esforça por nos fazer compreender que, na concepção da educação como um instrumento da política, com base na autoridade do adulto, como nas utopias

políticas de Platão e Rousseau, não está em jogo apenas um equívoco destituído de qualquer intenção política mais consistente; ao contrário, o emprego desses recursos sempre “serviu basicamente para obscurecer pretensões reais ou ambicionadas ao poder, e fingiu querer educar quando na realidade tinha em mente dominar” (ARENDRT, 2005a, p.161). É neste sentido que adverte Arendt: “quem quer que queira educar adultos na realidade pretende agir como guardião e impedi-los de atividade política” (2005a, p. 225).

A ocasião da ação política pressupõe a manifestação de opiniões distintas de seres únicos entre iguais, por isso educação e política diferem essencialmente. Todavia, “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” (CÉSAR, M.R.A.; DUARTE, A., 2010, p. 826). Enfim, “a sala de aula não é a praça pública: seu alcance (que nem sequer chega a ser decisório) é limitado e restrito a questões que não atingem a vida social como um todo: a representação política, a gestão da coisa pública, o planejamento econômico, etc” (BRAYNER, 2008, p. 107).

Se a esfera privada é o reino da necessidade, representado principalmente a partir da manutenção das necessidades biológicas garantida pela família e se, por sua vez, a esfera pública é o reino da liberdade, a educação é um *espaço intermediário*. A esfera educacional não se encarrega dos intermédios particulares e da manutenção biológica da vida, tampouco é o lugar para a aparição e validação da política. Assim, a posição de mediadora entre o público e o privado, esse espaço-entre em que está ancorada, permite que a educação assegure aos recém-chegados uma reserva temporal para que possam conhecer e se apropriar de um mundo precedente. Esses são os procedimentos elementares para que a política venha a se investir com a tradição e assim empreenda o “refazer” e o “propor” algo distinto do que já é.

A preservação da característica humana de trazer a novidade ao mundo, assim, fica consolidada na ação política, mas só se torna possível quando os homens participam do conjunto de relações e histórias iniciadas antes e que, provavelmente, perdurará depois da geração vigente. A educação é o campo de transição entre o passado e o futuro, pois, a partir do seu investimento e orientação, o ser humano recebe a herança construída pela palavra e pela ação, ao mesmo tempo em que consolida a capacidade de empreender significados consistentes aos fatos mundanos. Com o domínio das representações simbólicas, o recém-chegado pode se apropriar, conhecer e se interessar pelo mundo. “As crianças aprendem na escola o que é minimamente necessário para, quando forem adultas e cidadãs, desempenharem suas atividades cívicas” (NUNES, S., 2012, p. 409).

Assim, se à escola cumpre a tarefa de iniciar as crianças num mundo instituído, a educação cuida da possibilidade – nunca garantida – de que no futuro os já-inseridos venham a pensar, julgar e deliberar com seus pares, assegurando simultaneamente a conservação e a revitalização do mundo comum. “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” (CÉSAR, M.R.A.; DUARTE, A., 2010, p. 826). De acordo com Arendt, apenas os já iniciados no mundo são capazes de construir referências e emitir juízos significativos sobre ele. Por isso, espera-se do adulto que o sentimento de pertencimento ao mundo iniciado no processo escolar represente-se na atividade política, pois é a partir do trato com a herança recebida pela tradição adicionada à originalidade expressa em cada singularidade que se constitui a possibilidade de renovação do mundo. É em nome da capacidade do homem propor algo imprevisto que a educação investe na conservação do mundo como fator precedente da política.

Ao conservar o passado a ser transmitido, o processo de formação e aprendizagem permite ao indivíduo o acesso a um mundo que não se encerra apenas na temporalidade de uma geração, mas extrapola, inclusive, o tempo de vida de todos os agentes envolvidos no processo escolar. Por isso, o acesso que a educação permite aos jovens relaciona-se com a consolidação do passado e garante “as condições de base para que todo indivíduo possa se tornar visível – quer dizer, entrar no ‘jogo’” (BRAYNER, 2008, p. 144), apropriando-se das estruturas linguísticas que asseguram durabilidade do mundo a partir das suas experiências e relatos. Tais estruturas compõem um legado material e simbólico, e fornecem um vínculo de cada um não só com objetos herdados, mas também com aqueles com quem compartilhamos esses objetos e seus significados. “Um vínculo com os espaços nos quais são alocados, como os saberes, as instituições, histórias e linguagens que viabilizam sua produção, uso e compreensão; com os homens e os negócios que realizam entre si” (ALMEIDA, 2011, p. 11). O que cabe perguntar é qual a relevância do conceito de autoridade numa época onde ela se desgarrar até mesmo no processo educacional, “onde a crise da tradição, como aponta Hannah Arendt, impede que se estruture educação e autoridade para a escola poder servir de ponte entre o mundo privado da casa e o mundo público dos adultos” (LAFER, 2003, p. 66).

2 A EDUCAÇÃO COMO RESPONSABILIDADE PELO MUNDO COMUM E HUMANO

Ao fornecer os elementos para a participação no “jogo do mundo”, ao instituir e transmitir histórias consolidadas por gerações, a educação é responsável por cuidar da conservação do mundo comum. Para além da conservação, ela media o aparecimento do homem no mundo ao possibilitar, no porvir, a capacidade humana de originar a palavra e a ação autênticas – uma vez que, para Arendt, “a ação é absolutamente singular no sentido de marcar o começo de alguma coisa, começar algo novo, tomar iniciativa” (2008a, p. 167). A educação, dessa forma, está intrinsecamente ligada ao passado e à manutenção do mundo, cuja estabilidade é continuamente posta em perigo pelos novos homens que nascem, uma vez que a cada nascimento, um novo começo surge para o mundo, um novo mundo em potencial passa a existir. Mas a educação está também vinculada ao cuidado com o futuro, pois a estabilidade do mundo comum corresponde ao constante movimento de todas as coisas humanas, um movimento que jamais pode cessar enquanto os homens nasçam e morram. A mediação dos jovens ao mundo realizada pela educação, precisa circunscrever cada novo começo e, ao mesmo tempo, assegurar a potencialidade de algo inteiramente novo e imprevisível. Não pode haver educação sem a preexistência de um mundo comum, ou seja, de certa continuidade que transcenda a duração individual de cada geração.

Portanto, se a educação deve exprimir a responsabilidade dos adultos para com o mundo, protegendo o desenvolvimento dos jovens contra as pressões do mundo, ao mesmo tempo em que prepara os mais novos para a potencial renovação futura do mundo, a tarefa da educação é difícil e crítica, estando continuamente sujeita à crise e à exigência de se repensar, sendo um campo em permanente tensão, já que ocupa um lugar intermediário e instável.

Para uma compreensão adequada desse caráter intermediário e instável da educação e sua relação com o mundo comum e humano, é importante examinarmos o modo como o sentido que Hannah Arendt confere à tarefa de educar está relacionado com a localização do sentido que a autora atribui ao mundo e às atividades pelas quais os homens instituem, renovam, conservam e degradam o mundo. Para tanto, analisaremos a seguir a reconsideração fenomenológica da *vita activa* ou dos distintos cuidados humanos com o mundo, realizada pela autora, sobretudo em “A Condição Humana”. O esforço teórico de Arendt sempre foi compreender o significado do caráter *compartilhado e humano* do mundo e de que modo se efetiva o pleno pertencimento ativo dos homens a ele, de tal modo que sejamos capazes de avaliar as profundas transformações sofridas pela esfera política e pelas condições mundanas da existência humana ao longo da modernidade, responsáveis por uma profunda alienação do mundo comum e humano, tornada cada vez mais aguda no contexto atual das modernas sociedades de trabalho e consumo.

Por esta via, pensar o sentido da educação, com Hannah Arendt, significa refletir sobre o mundo e sobre o homem como um “ser do mundo”, isto é, um ser engajado ativamente com o mundo enquanto obra humana estável e assunto comum de seres únicos entre iguais. Como define André Duarte:

“O mundo nada tem que ver com a soma de todos os entes, mas refere-se àquele conjunto artefatos e de instituições criadas pelos homens, os quais permitem que eles estejam relacionados entre si sem que deixem de estar simultaneamente separados. O mundo não se confunde com a terra ou com a natureza, concebidos como o terreno em que os homens se movem e do qual extraem a matéria com que fabricam coisas, mas diz respeito às barreiras artificiais que os homens interpõem entre si e entre eles e a própria natureza, referindo-se, também, àqueles assuntos que aparecem e interessam aos humanos quando eles entram em relações políticas uns com os outros. Em um sentido político mais restrito, o mundo é também aquele conjunto de instituições e leis que é comum e aparece a todos, e que, por ser um artefato humano, está sujeito ao desaparecimento em determinadas situações-limite, nas quais se abala o caráter de permanência e estabilidade associados à esfera pública e aos objetos e instituições políticas que constituem o espaço-entre que unifica e separa os homens. Trata-se, portanto, daquele espaço institucional que deve sobreviver ao ciclo natural da natalidade e mortalidade das gerações, e que se distingue dos interesses privados e vitais dos homens que aí habitam, a fim de que se garanta a possibilidade da transcendência da mortalidade humana por meio da memória e da narração das histórias humanas” (2002, p. 64)

Por ser ao mesmo tempo abrigo estável e assunto comum dos homens, o mundo que emerge dos distintos engajamentos ativos dos humanos é um âmbito compartilhado *entre* eles e *em torno* deles, de tal modo que sem o mundo “os negócios humanos seriam tão instáveis, fúteis e vãos como os movimentos das tribos nômades” (ARENDRT, 2007, p. 216). Assim, “podemos dizer que o ‘mundo’, no sentido amplo do termo, é a própria condição da existência humana na Terra. Uma vez presente ao mundo pelo nascimento, nenhum homem pode permanecer inativo ou completamente fora da vida ativa” (ALVES NETO, 2007, p. 81). Engajar-se nas coisas do mundo é diferente de apenas cumprir a previsibilidade dos processos biológicos da vida, já que o mundo não se identifica com a vida, nem a nossa crença na sua realidade do mundo se reduz à crença na realidade da vida (CORREIA, 2001, 237). “É nesse mundo de coisas que os seres humanos atuam e são eles próprios condicionados, e, por serem condicionados pelo mundo, todas as suas catástrofes se refletem neles, os afetam” (ARENDRT, 2008a, p. 160). Arendt propõe que

Onde quer que os seres humanos se juntem – em particular ou socialmente, em público ou politicamente – gera-se um espaço que simultaneamente os reúne e os separa. Esse espaço tem um estrutura própria que muda com o tempo e se revela em contextos privados como costume, em contextos sociais como convenção e em contextos públicos como leis, constituições, estatutos e coisas afins. Onde quer que as pessoas se reúnam, o mundo se introduz entre elas e é nesse espaço intersticial que todos os assuntos humanos são conduzidos (2008a, p. 159).

Estar em atividade no mundo, pois, compreende desde as relações firmadas entre os homens na criação de interesses comuns que ultrapassam as carências da vida biológica, até a mundanidade que erige a textura mundana do artifício humano como palco estável da ação e do discurso. Em “A Condição Humana”, encontramos uma análise fenomenológica das condições em que os homens instituem, preservam e degradam o mundo comum e humano através de engajamentos ativos (*trabalho, obra ou fabricação e ação*)³ que correspondem às condições mundanas básicas da existência humana (*vida, mundanidade, pluralidade humana, natalidade e mortalidade*). O mundo é, então, o que reivindica dos homens que eles estejam continuamente fazendo algo, atuando e realizando os negócios humanos, pois o mundo resulta da vida ativa e se constitui-se como o espaço de realização dos homens como seres ativos. É por isso que Arendt se interroga pelo que fazemos quando estamos ativos e quais as atividades que o mundo reivindica dos homens para se tornar comum e humano.

³ A tradução brasileira de *A Condição Humana*, efetuada por Roberto Raposo (2007), optou por traduzir *labor, work* e *action* por *labor, trabalho* e *ação*, ao passo que a revisão elaborada por Adriano Correia (2010) optou por *trabalho, obra* e *ação*. Outros intérpretes optam por *trabalho, fabricação e ação* (Cf. DUARTE, 2000). Para uma discussão e justificativa detalhada das traduções, conferir “Nota à nova edição brasileira”, de Adriano Correia.

Sobre as distinções fundamentais no interior da vida ativa, Arendt afirma:

Com a expressão *vita activa*, pretendo designar três atividades humanas fundamentais: trabalho, obra e ação. São fundamentais porque a cada uma delas corresponde uma das condições básicas sob as quais a vida foi dada ao homem na Terra. O trabalho é a atividade que corresponde ao processo biológico do corpo humano, cujo crescimento espontâneo, metabolismo e resultante declínio estão ligados às necessidades vitais produzidas e fornecidas ao processo vital pelo trabalho. A condição humana do trabalho é a própria vida. A obra é a atividade correspondente à não-naturalidade na existência humana, que não está engastada no sempre-recorrente ciclo vital da espécie [...]. A obra proporciona um mundo artificial de coisas, nitidamente diferente de qualquer ambiente natural. Dentro de suas fronteiras é abrigada cada vida individual, embora esse mundo se destine a sobreviver e a transcender todas elas. A condição humana da obra é a mundanidade. A ação, única atividade que ocorre diretamente entre os homens, sem a mediação das coisas ou da matéria, corresponde à condição humana da pluralidade, ao fato de que os homens, e não o Homem, vivem na Terra e habitam o mundo. Embora todos os aspectos da condição humana tenham alguma relação com a política, essa pluralidade é especificamente a condição – não apenas a *conditio sine que non*, mas a *conditio per quam* – de toda vida política (2007, p. 15).

De um modo geral, o trabalho (*labor*) assegura a sobrevivência biológica do indivíduo e a vida em espécie, a obra (*work*) e seu produto emprestam estabilidade e solidez à vida mortal e ao caráter efêmero do mundo e a ação (*action*) atesta a condição humana de se inserir no mundo através da palavra e permite a cada singularidade corroborar o milagre da existência a partir de si mesmo – dado a possibilidade de estabelecer um novo começo. Embora não se ocupe diretamente com as necessidades vitais do indivíduo, a ação permeia os feitos humanos, faz-se morada nas categorias políticas de inserção na vida ativa, cria as condições para a história: é, enfim, a ação a categoria ocupada com o mundo plural e comum, onde cada singularidade tenha o espaço de aparecer e se destacar entre iguais, e assim esteja amparado o futuro das gerações que se sucedem. Como Arendt evidencia, as atividades fundamentais do ser humano – trabalho (*labor*), fabricação (*work*), ação (*action*) – têm íntima relação com as condições mais gerais da experiência humana: o nascimento e a morte, a natalidade e a mortalidade (2007, p. 16).

Ao contrário do trabalho, sempre em conexão com o consumo no interminável movimento circular da vida, a fabricação consiste em uma “atividade que possui um começo preciso (a idéia, o projeto ou modelo) e um fim previsível ou determinado: um objeto durável que não é consumido imediatamente, mas é utilizado para fins que não são propriamente os da vida biológica” (ALVES NETO, 2007, p. 90). Desta feita, a permanência do produto da fabricação para além do tempo de vida de quem o produziu, estabelece no mundo e para o mundo uma teia de referenciais dos quais os homens podem falar e fazer durar ao longo das gerações. É esta durabilidade que empresta às coisas do mundo sua relativa independência dos

homens que a produziram e as utilizam, “a ‘objetividade’ que as faz resistir, ‘obstar’ e suportar, pelo menos durante algum tempo, as vorazes necessidades de seus fabricantes e usuários. Deste ponto de vista, as coisas do mundo têm a função de estabilizar a vida humana” (ARENDDT, 2007, p.150). Como expõe Hannah Arendt,

o mundo das coisas feitas pelo homem, o artifício humano construído pelo homo faber, só se torna morada para os homens mortais, um lar cuja estabilidade suportará e sobreviverá ao movimento continuamente mutável de suas vidas e ações, na medida em que transcende a mera funcionalidade das coisas produzidas para o consumo e a mera utilidade dos objetos produzidos para o uso (2007, p. 186).

Portanto, se os homens erigem e estabilizam o mundo pela fabricação, o “lado público do mundo” é sustentado a partir das relações que se tornam possíveis com a mediação da palavra e da ação. Na escala das atividades humanas, a mais frágil é a ação, mas também é a única capaz de elevar o homem acima da luta diária pela sobrevivência. Agir corresponde ao ato de iniciar, de criar algo novo. Essa criação não pode, é claro, prescindir das bases materiais sobre as quais a vida se assenta, mas não pode ficar restrita a elas, se não quiser nos condenar a uma eterna submissão ao mundo natural e aos ciclos biológicos, que o trabalho visa reproduzir. Como diz Arendt: “a vida, em seu sentido não biológico, o lapso de tempo concedido a cada homem entre o nascimento e a morte, se manifesta na ação e na fala. Com a palavra e o ato nós nos inserimos no mundo humano” (2005b, p. 190). É neste sentido que o mundo é mais que o mero conjunto tangível do artifício humano, mas também a intangível teia de relações e interesses comuns que unem e distinguem os homens enquanto seres singulares que agem e falam. A pluralidade que irrompe da convivência dos homens, no espaço da aparência é “também princípio essencial ao artifício humano, que perderia sua suprema *raison d’être* se deixasse de ser o palco da ação e do discurso, da teia dos negócios e relações humanos e das histórias por eles engendradas” (2007, p. 216). Sem feitos e palavras, não haveria propriamente o mundo “humano”, mas um amontoado de coisas produzidas e as exigências biológicas impõem aos integrantes da espécie animal. Na exposição de Alves Neto:

O mundo é tudo aquilo que, aparecendo a todos e sendo comum aos homens, deve sua existência ao arranjo total dos cuidados humanos ou das diferentes atividades empreendidas pelo homem. O mundo serve de assunto *entre* os homens e de abrigo estável não-natural instaurador das fronteiras que protegem e distinguem a presença humana no movimento circular e homogêneo da natureza, responsável pelo ciclo de vida e morte das gerações. (2007, p. 10).

Se o corpo humano nasce para a perspectiva da vida, aquilo que suas exigências biológicas imprimem compõe a parcela de previsibilidade também comum aos demais animais. Todavia, suprimidas todas as demandas e carências elementares, apenas o homem tem a característica de propor algo inédito e original ao mundo. Ao nascer para o mundo, recebem o legado precedente e se inserem na originalidade da palavra e da ação, na conexão com os seus pares não apenas para cumprir as coordenadas biológicas que garantam a sobrevivência da espécie. Como esclarece Arendt: “a mortalidade do homem repousa no fato de que a vida individual, uma *bíos* com uma história de vida identificável do nascimento à morte, emerge da vida biológica, a *dzoé*” (2007, p. 71). A textura mundana legada pelas gerações é o que permite ao homem as referências necessárias ao trato com o mundo e, como nos lembra Arendt,

assim como o ator depende do palco, dos outros atores e dos espectadores para fazer sua entrada em cena, cada coisa viva depende de um mundo que solidamente aparece como a locação de sua própria aparição, da aparição de outras criaturas com as quais contracenam e de espectadores que reconhecem e certificam sua existência (2000, p. 19).

Ao nascer para o mundo, a revelação de cada singularidade assegura a vida pública, pois, no ambiente da pluralidade, a disposição do novo e do original em cada homem demanda o aparecimento de outros homens. O que há de singular em cada ser que nasce, é a condução milagrosa à possibilidade de estabelecer um mundo à luz da capacidade de agir e falar. Como diz Arendt: “Apenas o homem pode *expressar* a alteridade e a individualidade, somente ele pode distinguir-se e comunicar-se a si mesmo e não meramente comunicar alguma coisa – sede ou fome, afeição, hostilidade ou medo” (2005b, p.190). A imprevisibilidade, a espontaneidade e a ilimitação características da ação política que ocorre entre seres únicos e iguais, distancia-se, portanto, da subserviência a um aparato estritamente biológico e ao servilismo aos imperativos da urgência da manutenção das carências do corpo. Disso decorre que, o esforço da argumentação arendtiana, para além de ser confundido com a depreciação da condição de animalidade, aproxima-se da tentativa de demarcar no indivíduo sua máxima expressão em apresentar o mundo de feitos humanos e inserir-se nele. Pois, como Arendt destaca, “o mundo não é humano simplesmente por ser feito por seres humanos, e nem se torna humano simplesmente porque a voz humana nele ressoa, mas apenas quanto se tornou objeto de discurso” (2008b, p. 33). No lado público do mundo, o que quer que os homens façam, saibam e experimentem só terá sentido na medida em que possa ser discutido. “Público é, assim, antes de mais nada a interposição que os homens fazem entre si através da

linguagem. Através da fala, cria-se um espaço comum, da linguagem, não possuído e independente de cada um” (AGUIAR, 2001, p. 82). E como observa Arendt: “os homens no plural, isto é, os homens que vivem, movem-se e agem neste mundo, só podem experimentar o significado das coisas por poderem falar e serem inteligíveis entre si e consigo mesmos” (2007, p. 12). Por isso Aristóteles dizia que o homem é um ser político (*zoon politikon*), pois se trata de um vivente que possui linguagem (*zoon logon ekhon*), ou seja, a política faz dos homens, contrariamente aos escravos e bárbaros, viventes, cujo modo de vida tem no discurso a sua preocupação primordial. “Humanizamos o que ocorre no mundo e em nós mesmos apenas ao falar disso, e no curso da fala aprendemos a ser humanos” (ARENDDT, 2008b, 34).

É por atos e palavras que os homens ingressam no mundo propriamente humano, sendo capazes de gozar da “recompensadora alegria de estar na companhia de nossos semelhantes, de agir conjuntamente e aparecer em público” (ARENDDT, 2005a, p. 325). Portanto, o pertencimento do homem ao mundo não se restringe meramente à manutenção da vida biológica pelo provimento das necessidades vitais, pois o homem nasce para o mundo como palco da ação e do discurso. Inserir-se no mundo por atos e palavras significa realizar a característica intrinsecamente humana de apresentar-se enquanto singularidade no diálogo entre iguais. Para Arendt, o sentido de pertencer ao mundo, e não apenas habitá-lo, é o que impulsiona os homens à vida pública, pela palavra e pela ação: “somos do mundo e não apenas estamos nele [...] Embora vindos de lugar nenhum, chegamos bem equipados para lidar com o que nos apareça e para tomar parte no jogo do mundo” (ARENDDT, 2000, p. 19). Ser do mundo e se inserir nele só se torna possível com a mediação do discurso e da ação que manifesta a unicidade humana e conduz cada singularidade à superação do condicionamento estrito às exigências da vida biológica.

Na abordagem de Adriano Correia, a ação é apresentada como a

“a única atividade que se dá diretamente entre os homens, em um espaço público que se interpõe como mundo como entre envolvidos, e ao mesmo tempo os mantém juntos, os relaciona e os separa. Esse mundo comum é constituído pela copresença dos potenciais agentes e se sustém enquanto eles permanecem reunidos [...] aquele que age, portanto, é sempre iniciador em meio a iniciadores, os quais em suas múltiplas iniciativas acabam por constituir o que Arendt domina a *teia de relações humanas*, na qual as ações se manifestam e se enredam desencadeando novidade nas estórias da vida de todos os envolvidos e sempre reordenando a própria teia – nesse meio a imprevisibilidade é um traço constitutivo” (CORREIA, 2011, p. 63)

A ação é a contrapartida para a previsibilidade do ciclo biológico e mecânico, pois, ao consolidar a esfera pública e a pluralidade, o homem se instaura para além do modelo elementar que tão-somente assegure o mero viver. Porque diz respeito à coexistência e

associação de homens diferentes, a política, para Arendt, se baseia na pluralidade humana. Como observa Edson Teles, “a ação tem como característica a pluralidade de homens possibilitada pela singularidade que constitui os indivíduos. O *zoon politikon*, autor e ator da ação, tem como finalidade estar entre os outros, isto é, comunicar sobre si mesmo ao outro” (2001, p. 154). As diferenças entre unicidades são reveladas na presença de outros homens e aparecem na perspectiva do mundo comum. Por isso Arendt ressalta que sem a ação e o discurso, estaríamos condenados a “voltar incessantemente no ciclo sempre-recorrente do devir, e sem a faculdade de desfazer o que fizemos e de controlar, pelo menos parcialmente, os processos que desencadeamos, seríamos vítimas de uma necessidade automática” (2007, p. 272). Em outras palavras, a unicidade de cada homem “não pode ser pensada como realidade una e idêntica a si mesma ou como um *quid*, como um ‘quê’ definível em termos de uma essência ou natureza, mas apenas na manifestação de um *quem*” (DUARTE, A., 2011, p. 32).

Para Arendt, “somente voltados para o mundo é que atingimos nossa identidade, no espaço público revelamos ‘quem’ somos e não ‘o que’ somos” (ORTEGA, 2000, p. 27). Assim, o “quem” só é testemunhado na presença do outro: na palavra e na ação, cada singularidade pode revelar a si mesmo a partir da compreensão de um mundo do qual é parte. Na exposição arendtiana, a palavra pertence ao cenário de relações plurais e assegura a característica da imprevisibilidade humana a partir da característica de julgar, reavaliar, objetar entre iguais. O poder que emerge da esfera pública, quando cada homem é uma singularidade levada em consideração no diálogo com seus pares, consolida-se na revelação de um *quem*. Assim, “poder⁴”, para Arendt, é agir em conjunto. O “quem” revelado no contexto plural, tornado possível a partir da aparição de outro “quem”, juntos fomentam o processo que origina a esfera política, assegurando ao homem o poder de dar início a algo novo e distinto do que já é. “Pois o próprio poder, em sua verdadeira acepção, nunca fica de posse de um único homem; o poder nasce misteriosamente sempre que os homens agem ‘em conjunto’ e desaparece do mesmo modo sempre que o homem está isolado” (ARENDR, 2008c, p. 357). Desta forma, o poder, que é sempre um poder em potencial, não é algo que possa ser confundido com a força e a violência. Como evidencia Arendt:

⁴ Na exposição de Vera Telles: “A perda de um mundo compartilhado de significações, no qual a ação e a palavra de cada um podem aparecer como algo que importa para a condução dos negócios humanos, é acompanhada pela experiência da impotência. Traduz especificamente a perda de um espaço no qual a ação e a palavra podem se manifestar enquanto poder. Impotência que é ainda acompanhada da incapacidade de elaboração de uma história comum. E será nesse duplo registro que a privatização se desdobrará numa forma de existência que parece inteiramente submetida aos automatismos da vida cotidiana. E que, portanto, só pode ser vivida sob o signo do destino e da fatalidade. Nesse caso, a experiência da impotência equivale à perda da própria noção de liberdade” (1990, p. 39).

O poder só é efetivado enquanto a palavra e o ato não se divorciam, quando as palavras não são vazias e os atos não são brutais, quando as palavras não são empregadas para velar intenções mas para revelar realidades, e os atos não são usados para violar e destruir, mas para criar relações e novas realidades. É o poder que mantém a existência da esfera pública, o espaço potencial da aparência entre homens que agem e falam (2007, p. 212).

O poder político, ou seja, a ação concertada entre seres único e iguais decorre da condição humana da pluralidade. “Existir é existir no plural, significa ser-em-comum e ser-com outros, ser ‘entre’ os outros, os quais são simultaneamente singulares e irrepetíveis” (DUARTE, A., 2011, p. 31). Do contrário, os homens seguiriam apenas as definições impostas pela necessidade de sobrevivência ou pelos imperativos da espécie. A este respeito, Arendt afirma:

“Desde que por meio do nascimento ingressamos no Ser (Being), partilhamos com os outros entes a qualidade da Alteridade (Otherness), um aspecto importante da pluralidade que faz com que possamos definir apenas pela distinção, que sejamos incapazes de dizer o que algo é sem distingui-lo de alguma outra coisa. Ademais, partilhamos com todo organismo vivo aquele tipo de traços distintivos que o torna um ente individual. Entretanto, apenas o homem pode *expressar* a alteridade e a individualidade, somente ele pode distinguir-se e comunicar-se a *si mesmo* e não meramente comunicar alguma coisa – sede ou fome, afeição, hostilidade ou medo. No homem, a alteridade e a distinção convertem-se unicidade, e o que o homem insere com a palavra e o ato no grupo de sua própria espécie, é a unicidade. Esta inserção não nos é imposta pela necessidade, como o trabalho, e não é motivada pelas carências e desejos, como a fabricação. Ela é incondicionada: seu impulso surge do começo que veio ao mundo quando nascemos e ao qual respondemos começando algo novo por nossa própria iniciativa.” (ARENDR, 2005, p. 190)

Assim, não pode haver ação e discurso sem a revelação de um *quem*, isto é, de uma identidade singular que manifesta mais que mera alteridade ou diferenciação, mas sim o fato de haver antes *alguém* ao invés de *ninguém* no mundo. A ação e o discurso afirmam a singularidade de cada agente e, assim, exprimem as condições humanas da *natalidade* e da *pluralidade*. Ainda que o trabalho, a fabricação e a ação estejam vinculados com a natalidade e com a condição humana da pluralidade, apenas a capacidade humana de agir está ligada essencialmente com o fato de que os homens chegam ao mundo pelo nascimento⁵.

O investimento de Arendt no que define como “natalidade”, ou “o fato de que os seres humanos, novos homens, continuamente aparecem no mundo em virtude do nascimento” e são capazes de começar algo, dar início a um fato original (ARENDR, 2000, p. 348), é o

⁵ Para Arendt, “na ação e no discurso, os homens mostram quem são, revelam ativamente suas identidades pessoais e singulares, e assim apresentam-se ao mundo humano, enquanto suas identidades físicas são reveladas, sem qualquer atividade própria, na conformação singular do corpo e no som singular da voz. Esta revelação de ‘quem’, em contraposição a ‘o que’ alguém é — os dons, qualidades, talentos e defeitos que alguém pode exibir ou ocultar — está implícita em tudo o que se diz ou faz” (2007, p. 192).

modo como a autora evidencia a possibilidade de cada homem apresentar aptidões que vão além dos imperativos programados pela sobrevivência biológica da espécie. Ao nascer um homem, vem ao mundo não um mero exemplar da espécie animal a cumprir seus anseios da manutenção biológica da vida, mas os preceitos de liberdade e novidade. Não nasce apenas a manifestação de ajustes necessários à regulação das exigências orgânicas com as condições do ambiente. Com o pressuposto da natalidade, o recém-chegado que aparece no mundo é a mais completa expressão da singularidade humana, dado a capacidade de ocasionar o novo no mundo que lhe precede. Assim, para pensar com Arendt, nascer não só para a vida, mas para o mundo, é o pressuposto político que assegura a apresentação singular, na expressão máxima de um “alguém”⁶, que institui e compartilha o espaço comum e plural. “O homem não pode deixar de fazer milagres, começar de novo, de sacudir a necessidade” (ORTEGA, 2000, p. 38).

A natalidade pressupõe o estabelecimento de um mundo que possa assimilar o novo, pois para que o homem possa empreender algo novo é preciso a preexistência de um mundo já velho. A natalidade é, assim, o pressuposto do homem para que possa dar início e propor algo inédito ao espaço da pluralidade. Mas sem um mundo pré-estabelecido e conservado não há o aparecimento do novo, propriamente. A revelação da identidade através do discurso e o estabelecimento de um novo início através da ação incidem sobre uma teia já existente, e nela imprimem suas consequências imediatas. Juntos, iniciam um novo processo, que mais tarde emerge como a história singular da vida do recém-chegado, que afeta de modo singular a história da vida de todos aqueles com quem ele entra em contato (ARENDR, 2007, p. 196). “Somente roubando aos recém-nascidos sua espontaneidade, seu direito de começar algo novo, pode a trajetória do mundo ser definida deterministicamente e, conseqüentemente, prevista” (ARENDR, 2008a, p. 183). Na exposição de Ortega:

A noção arendtiana de *natalidade*, isto é, o nascimento, que constitui o pressuposto ontológico da existência do agir, só é realizável se sairmos da esfera da segurança e confrontamos o novo, o aberto, o contingente, se aceitarmos o encontro e o convívio com novos indivíduos, o desafio do outro, [...] como uma forma de sacudir formas fixas de sociabilidade, de viver no presente e de redescrever nossa subjetividade, de recriar o *amor mundi* (2000, p. 38).

⁶ A esfera pública em si, “era permeada de um espírito acirradamente agonístico: cada homem tinha constantemente que se distinguir de todos os outros, demonstrar, através de feitos ou realizações singulares, que era o melhor de todos; Em outras palavras, a esfera pública era reservada à individualidade; era o único lugar que os homens podiam mostrar quem realmente e inconfundivelmente eram. Em benefício dessa possibilidade, e por amor a um corpo político que a propiciava a todos, cada um deles estava mais ou menos disposto a compartilhar do ônus da jurisdição, da defesa e da administração dos negócios públicos” (ARENDR, 2007, p. 206).

Neste sentido, fica mais claro em que medida a consolidação da natalidade enquanto pressuposto de homens que nascem para o mundo da pluralidade é o que permite à educação a conservação do conjunto simbólico arranjado ao longo das gerações. A continuidade do mundo não elimina a capacidade humana de renovação a partir do nascimento, pois cada ser que nasce para o mundo evidencia a característica da espécie de escapar do ciclo mecânico das imposições biológicas e instaurar a genuína formulação de juízos sobre o mundo. “Exatamente em benefício do que é novo e revolucionário que a educação precisa ser conservadora; ela deve preservar essa novidade e introduzi-la como algo novo em um mundo velho” (ARENDR, 2005a, p. 243). Tendo em vista conservar a possibilidade de que os homens possam trazer a novidade ao mundo, é preciso que a mediação educativa não almeje “produzir” a novidade, ou seja, não se torne instrumento autoritário de previsão e controle da novidade, como se o novo já existisse, impedindo, assim, sua efetiva realização. Desta forma, o educador media a criação dos laços dos jovens com o mundo e oferece aos futuros participantes da esfera pública a mediação ao mundo. A atividade de educar empenha-se em preparar o recém-chegado ao mundo e assegurar que esta “introdução a um universo desconhecido e eventualmente destrutivo se faça com alguma segurança, renovando a promessa de que, mais tarde, o espaço público da ação e da palavra se preserve sua condição de forjador da ‘inovação’ ” (BRAYNER, 2008, p.25).

Desta feita, o desafio da escola se estabelece no duplo compromisso de intermediar a apresentação dos jovens ao mundo e do mundo aos nele recém-chegados como estrangeiros. Ao conservar o legado do mundo e resguardar a capacidade humana de propor algo original e inédito, a educação é a mediação para que a luz do passado evidencie no presente a capacidade reflexiva do juízo humano. Por isso, pensar a educação, a partir de Hannah Arendt, é situar a tarefa de formar os futuros participantes da vida política prevalecendo a responsabilidade pela conservação das referências que produzimos e que nos produzem. Afinal, a escola é o lugar precisamente designado e pensado para “estabelecer relações (entre o passado e o futuro, entre as gerações, entre os mortos e os vivos, entre o saber e a vida) e fornecer aos sujeitos que a frequentam mínimas condições de se tornarem ‘visíveis’ ” (BRAYNER, 2008, p. 125).

Como vimos, a política lida com aqueles que já estão mediados ao mundo. Assim, o caráter pré-político da educação tem por tarefa principal assegurar os elementos que irão permitir o futuro acesso do jovem ao mundo comum. O educador apresenta os “recém-chegados” ao mundo na medida em que assume a condição de representante do mundo ao qual eles vieram. Cumpre ao educador considerar o cuidado com as novas gerações a partir da

responsabilidade com o mundo, ou seja, apresentando aos jovens o fato de que o mundo ao qual chegaram não foi iniciado por sua geração, pois é constituído por inúmeras realizações que as gerações passadas estabeleceram.

Contudo, vimos que a educação deve também preparar os jovens para o fato de que o mundo ao qual vieram não está acabado ou pronto de antemão, já que possui sempre um presente a ser realizado e uma longa história das possibilidades futuras, ou seja, um transcurso histórico de diversas realizações de gerações que trarão ao mundo a renovação e revitalização das experiências e eventos. O desafio da educação, então, consiste em representar o mundo que “já é” diante das novas gerações que “vieram a ser” no presente, evidenciando, porém, que o mundo não é da ordem do dado e não pode ser instaurado e mantido pelo mero viver, mas sim pelos cuidados humanos, pelos engajamentos ativos ou pelas iniciativas e interações daqueles que nele habitam, na medida em que se relacionam entre si, unindo-se uns aos outros e distinguindo-se uns dos outros através das relações políticas que assumem uns com os outros. É assim que a educação realiza a mediação necessária dos jovens ao mundo a que vieram, vinculando-os com as gerações passadas e presentes.

Por esta via, uma vez que “a aprendizagem volta-se inevitavelmente para o passado” (ARENDT, 2005a, p. 246), para que o recém-chegado estabeleça uma relação com o mundo e assim, futuramente, tenha assegurado o seu ingresso no mundo comum, é na esfera escolar que irá assimilar os pressupostos necessários à atividade de inserção na pluralidade. Se cada nascimento inaugura uma *bíos* singular e irrepetível, não apenas reproduzindo a espécie, a educação deve considerar a responsabilidade pelos recém-chegados a partir da singularidade.

Nesta perspectiva, Arendt compreende que o mundo pode ser renovado a partir de cada recém-chegado, mas sem a continuidade do mundo os mais novos são privados da transmissão do passado e das referências que irão possibilitar o seu ingresso na comunidade dos adultos. Assim, o significado formador que Arendt atribui à educação relaciona-se ao desafio de instituir para o jovem uma cultura, apresentar-lhe o mundo, contar uma história resultante do transcurso dos feitos e palavras humanos. Seja com o fito de considerar um mundo preexistente a cada recém-chegado, seja para manter o legado que acompanha os seres humanos a partir da inserção na vida pública, mediante palavra e ação, a proposta arendtiana é pensar a educação com o sentido atrelado ao de conservação e renovação.

3 A EDUCAÇÃO E A AUTORIDADE: TRANSMISSÃO E CONTINUIDADE DO MUNDO

Nossas análises precedentes evidenciaram que sem se apartar do mundo adulto, infantilizando os alunos, mas também sem perder a responsabilidade pelo mundo, o processo educativo tem um lugar intermediário entre o público e o privado, precisando proteger os jovens do mundo para que nada de destrutivo lhes aconteça por parte do mundo, ao mesmo tempo em que precisa proteger o mundo para que não seja derrubado e destruído pelo assédio da novidade. Trata-se de resguardar ao mesmo tempo a importância da preservação e da renovação do mundo. Conservar o mundo é o mesmo que preservá-lo contra a mortalidade de seus habitantes, visto que ao ser feito por mortais, o mundo se desgasta e corre o risco de tornar-se mortal como eles. Assim, o sentido da educação condiz com a atitude de cuidar do mundo, zelar por sua permanência e considerar a herança consolidada pela tradição a partir da continuidade da narrativa dos feitos e palavras humanos. Portanto, a educação está voltada para a “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” (CÉSAR, M. R. A.; DUARTE, A., 2010, p. 826).

A tarefa educativa de transmissão do que já é vincula o presente ao passado, mas não cria o que há de vir, o futuro. O mundo comum pressupõe a educação, uma vez que ele não é instaurado por ela. Assim, a mediação educacional dos jovens ao mundo está profundamente relacionada com a continuidade e a durabilidade do mundo, isto é, com a tradição e a

autoridade, enfim, com a capacidade humana de construir, preservar e cuidar de um mundo durável que permaneça um lugar adequado para os que vêm depois. No ensaio “Que é autoridade?”, Arendt empreendeu uma reflexão sobre um dos problemas mais elementares na formação de um mundo comum ou de uma comunidade politicamente organizada, qual seja: a necessidade de estabelecer a própria sustentação ou conservação do corpo político. A autoridade consiste em uma forma de relacionamento essencialmente hierárquica e, como tal, fundada numa desigualdade que reivindica a aceitação por *obediência voluntária*, excluindo o convencimento mediante discurso e a coação mediante a força bruta. É por isso que, segundo Arendt, o conceito de autoridade descreve uma relação entre os homens no seio de um mundo comum que se efetiva por uma hierarquia não tanto de mando e obediência, mas sim de *reconhecimento*, sem persuasão e sem coação. O que faz com que as pessoas obedeçam não é um atributo pessoal de alguém, pois a autoridade dispensa qualquer justificação ou uma qualidade pessoal daquele que a exerce. A autoridade se esgota nela mesma, não se confundindo com a pessoa que a detém. A relação de autoridade tem por base uma estrutura hierárquica que se sustenta no reconhecimento mútuo entre os que mandam e os que obedecem. Tal estrutura se funda na consideração de que governantes e governados possuem seu lugar estável e pré-determinado na hierarquia ou na dissimetria intrínseca à relação de autoridade.

Portanto, Arendt considera que a fundação de um mundo comum politicamente organizado está baseada na ação e no discurso entre cidadãos livres e ativos, mas também se sustenta no cuidado para com a autoridade, ou seja, com a durabilidade da ordem legal consentida e a continuidade da estrutura institucional, de modo que o seu reconhecimento exclua a coerção pela força e o convencimento por meio do discurso. A conservação de um mundo comum depende do grau de autoridade ou continuidade, reconhecimento, legitimidade e consentimento de suas instituições. Nessa medida, se o mundo público é instituído pelo poder que emerge entre os homens quando eles se distinguem e se vinculam para a atualização do potencial que a ação coletiva tem de dar início a processos, esse mesmo mundo é formado também por um ordenamento jurídico e institucional compartilhado e consentido, cuja autoridade sustenta e mantém a esfera pública vinculada às suas fundações e em continuidade com seus princípios fundadores, estabilizando um espaço consistente para um mundo comum que deve sobreviver ao ciclo natural da natalidade e mortalidade das gerações.

Partindo da constatação de que, na modernidade tardia, consumou-se a perda de todas as autoridades tradicionalmente reconhecidas, levada ao paroxismo com o advento dos regimes totalitários do último século, Arendt empreendeu esforços para compreender a crise e

seu impacto sobre a atual degradação do mundo comum. A autora remontou à origem da noção de autoridade no pensamento político ocidental, analisando o desenvolvimento filosófico do conceito de autoridade, de matriz grega, bem como a assimilação desta formulação teórica na experiência viva da fundação romana. A reflexão arendtiana sobre a noção de autoridade visa a recuperação das experiências políticas de um passado não transmitido e impensado no qual se encontram significações que permitem um diagnóstico crítico do nosso presente e, simultaneamente, uma renovação das bases filosóficas sobre as quais a política foi tradicionalmente concebida.

A partir dessa perspectiva, podemos considerar que a autoridade, para o educador, condiz com a tarefa de resguardar a continuidade e a estabilidade que fazem do mundo um lar não-mortal de seres mortais. Para dizer com Arendt: “na educação, essa responsabilidade pelo mundo assume a forma de autoridade” (2005, p. 239). Ao representar o mundo ante aos nele recém-chegados e mediar o ingresso deles ao mundo comum pré-existente, o educador possibilita a continuidade do contexto mundano, garantindo as condições de transmissão do senso comum, do aparato simbólico, institucional e material formadores do contexto mundano da existência.

Arendt sabe que as instituições tendem a uma petrificação, um engessamento ou um enrijecimento que pode impedir a assimilação de novas iniciativas, de um espaço de livre expressão, discussão e decisão coletiva, mas sabe também que a autoridade é necessária para a entrada do novo no mundo comum. É por isso que o mundo público reivindica um equilíbrio ou um jogo entre conservação e novidade, exigindo, ao mesmo tempo, a continuidade das instituições, a responsabilidade para com o mundo e a participação coletiva dos cidadãos livres e ativos, aptos a realizarem o novo. A autoridade, ligada ao passado, concede esse equilíbrio entre natalidade (novidade) e permanência para que o espaço público possa comportar a aparição de novos atores e suas demandas.

Assim, para que os homens possam iniciar algo novo no mundo, é requerida a autoridade como fundo sustentador do aparato simbólico como referencial legado pelas gerações que os antecederam. A educação possui, para Arendt, uma ligação íntima com essa presença do passado no presente e com a continuidade do mundo comum com suas instituições e sua fundação. É exercendo a autoridade de representante desse mundo fundado e instituído que o educador assegura a transmissão das experiências humanas consolidadas. Como esclarece Arendt:

o educador está aqui em relação ao jovem como representante de um mundo pelo qual deve assumir a responsabilidade, embora não o tenha feito e ainda que secreta ou abertamente possa querer que ele fosse diferente do que é. Essa responsabilidade não é imposta arbitrariamente aos educadores; ela está implícita no fato de que os jovens são introduzidos por adultos em um mundo em contínua mudança. [...] Essa responsabilidade pelo mundo assume a forma de autoridade [...]. 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 (2005a, p.239).

Como responsável pelo mundo no âmbito escolar, a atenção despendida pelo educador aos jovens é essencial para a assimilação do novo ao mundo comum, pois a renovação só se torna possível com a mediação de homens familiarizados com a memória das experiências pré-existentes. Dessa forma, a ação do educador, embora pertencente ao âmbito pré-político, relaciona-se à esfera política em face da responsabilidade por ele empreendida ao conservar cada novo homem que nasce para o mundo e mediar sua inserção futura na vida pública.

Por esta via, para refletirmos sobre o sentido da educação a partir de Hannah Arendt, é importante vislumbrarmos a centralidade do argumento que estabelece a autoridade do educador em consonância com a atitude de conservar e responsabilizar-se pelo mundo. A partir da significação dada pela argumentação arendtiana ao termo “autoridade”, podemos conceber a atitude de um educador que se disponibiliza a validar a tarefa de representar todos os habitantes adultos e, assim, apresentar o mundo às crianças. Seu desafio de contar a história e conservar o legado da tradição está em acordo com a atitude de considerar cada singularidade que chega ao mundo não apenas como um forasteiro (ARENDDT, 2005a, p. 239), mas amparando cada qual com a característica humana de conhecer, compreender e reconstituir os fatos mundanos.

Para compreender esse o papel da autoridade na esfera educacional é necessário reconstruirmos a recuperação arendtiana das fontes de significação da relação de autoridade no pensamento ocidental. A autora, no esclarecedor ensaio “Que é autoridade?”, remonta à origem da noção de autoridade no pensamento político ocidental, analisando o desenvolvimento filosófico do conceito de autoridade, de matriz grega, bem como a assimilação desta formulação teórica na experiência viva da fundação romana. Esse percurso da reflexão arendtiana para a compreensão do que foi a autoridade empreende incursões sobre o pensamento grego e se desdobra na experiência romana e em sua herança cristã, culminando no diagnóstico da moderna crise da autoridade política e seus desdobramentos fundamentais.

Comecemos por compreender o que não é autoridade, eliminando a inclinação de relacioná-la de imediato à ideia de autoritarismo ou ao uso da violência. Nas palavras de Arendt:

“O totalitarismo é possível apenas após todas as autoridades irem à bancarrota. O autoritarismo é, em muitos aspectos, o oposto do totalitarismo. Dizer que violência e autoridade são idênticas equivale a sustentar que o assaltante a quem entrego minha bolsa tem autoridade sobre mim. Um sistema político que necessita de violência não tem autoridade” (2011, p. 230).

No ensaio supracitado, Arendt enfatiza: “a autoridade exclui a utilização de meios externos de coerção; onde a força é usada, a autoridade em si mesma fracassou” (2005a, p. 129). Assim, a autoridade não pode se efetivar pressupondo uso do igualitarismo ou persuasão. Uma vez que o uso da argumentação requisita a igualdade entre seus atores, a autoridade é, pois, anulada. Em relação análoga, a disputa dos raciocínios envolvidos no processo de persuasão, não condiz com a atividade da autoridade. “Autoridade também não se confunde com o monólogo da coerção, imposto pela força, pelo vigor ou pela violência” (LAFER, 1988, p. 206). A autoridade exclui os meios externos de constrangimento e, por exemplo, o ato de realçar na voz tons de intensidade ou empenhar características de imposição corporal com o fito de intimidar o interlocutor não condiz com a autoridade. Arendt esclarece que a autoridade pode ser aplicada a pessoas, como no caso das relações entre pai e filho, entre professor e aluno, ou pode ser aplicado a cargos e se exprimir em instituições e no ordenamento jurídico-político. Arendt esclarece que a garantia da autoridade reside no reconhecimento incondicional daqueles que devem obedecer, sem coação e sem persuasão. Como ressalta a autora:

“Um pai pode perder sua autoridade tanto batendo no filho como tentando argumentar com ele, ou seja, tanto se comportando como um tirano como tratando a criança como um igual. Conservar a autoridade requer respeito para com a pessoa ou o cargo. O pior inimigo da autoridade é, portanto, o desrespeito, e o modo mais seguro de miná-lo é a risada” (2004a, p. 28).

Tanto na formulação filosófica grega, quanto na experiência política romana, a autoridade não se fundava na força bruta nem na persuasão. No ensaio “Da Violência”, Arendt resume a distinção entre estes fenômenos do seguinte modo: o *poder* corresponderia à capacidade humana de agir em comum acordo, só existindo, portanto, enquanto o grupo se conserva unido; a *força*, por sua vez, apesar de ser um termo constantemente empregado como sinônimo de violência, deveria ser usado apenas para “indicar a energia desprendida

pelos movimentos físicos e sociais” (ARENDDT, 2004a, p.123); a *violência*, essencialmente instrumental, seria uma espécie de ferramenta utilizada para multiplicar a fortaleza (propriedade individual inerente a um objeto ou a uma pessoa); a *autoridade*, por fim, quando aplicada a pessoas e a cargos, pressuporia o reconhecimento incondicional daqueles que devem obedecer, dispensando, deste modo, tanto a coação quanto a persuasão.

Assim, “a relação autoritária entre o que manda e o que obedece não se assenta nem na razão comum nem no poder do que manda; o que eles possuem em comum é a própria hierarquia, cujo direito e legitimidade ambos reconhecem” (ARENDDT, 2005a, p. 129). O lugar estável e predeterminado comum às relações que competem à autoridade é assegurado pelo posicionamento distinto existente entre as partes envolvidas. É neste sentido que a autoridade não se confunde com o poder, pois é o *reconhecimento* o que funda a relação de autoridade, muito mais que a mera obediência.

Eliminadas as associações entre autoridade e seu adjetivo pejorativo “autoritarismo”, ou desvinculada do sentido de dominação ou uso da força, podemos, a partir de Hannah Arendt (2005a), avaliar a origem romana da palavra e do conceito de autoridade. A autora considera que o fundamento do mundo político romano, sustentado pela transmissão da conquista dos pais fundadores, confere a permanência e a durabilidade à vida pública, uma vez que a consistência das ações e das palavras – difundidas pelos anciãos: o Senado ou *patres* – consolida a característica humana de pertencer e aparecer no mundo. A experiência da fundação em Roma está intrinsecamente relacionada à consolidação da tradição a partir dos modelos e padrões aceitos. Tal transmissão tornou-se possível mediante conselhos proferidos pelos romanos já iniciados no mundo dos valores humanos⁷ e, portanto, posicionamentos aceitos e respeitados a partir de uma valoração hierárquica. Com isso, podemos vislumbrar de que maneira a continuidade das ações e das palavras ilustra o sentido de autoridade proposto por Arendt – enquanto aparato referencial que os seres humanos necessitam, precisamente por serem mortais (ARENDDT, 2005a, p. 131).

Apesar da inegável importância da filosofia política grega, Hannah Arendt acredita que, talvez, o conceito de autoridade não tivesse alcançado tão expressiva relevância caso os romanos não tivessem “decidido encampá-la e reconhecê-la como autoridade suprema em todas as matérias de teoria e de pensamento” (2005a, p.162). Os romanos estavam fortemente

⁷ De acordo com SALES: “Embora a autoridade dos anciãos tivesse o sentido de obediência e de limitação à liberdade, esta não guiava diretamente as ações dos cidadãos, pois tinha a natureza de um mero conselho e não de uma ordem. O sentido da autoridade romana não coincide com aquele que tem a concepção de autoridade na atualidade. A autoridade não se encontrava associada nem à noção de poder nem à noção de violência” (2006, p. 41).

vinculados a seu solo e a sua pátria. Para eles, participar da política significava, antes de qualquer coisa, participar da fundação da cidade de Roma – fato tido como o central, decisivo e irrepetível início de toda sua história. Em Roma, religião e atividade política podiam ser tidas como praticamente idênticas, já que a primeira, ao modelo da última, significava *re-ligare*, isto é, ligar-se às raízes do processo de fundação. É por essa razão que Arendt afirma que “também os deuses têm mais autoridade entre, que poder sobre, os homens” (2005a, p. 165).

É por isso que esclarece SALES: “para os romanos, desde o início da República até o fim do Império, a ideia de fundação era sagrada” (2002, p. 78). A experiência romana elencada por Arendt conduz ao pressuposto de que a atualização e a consagração do passado são imprescindíveis para a inserção do homem em seu próprio tempo, pois sem o legado herdado da tradição, cessam os elementos necessários à compreensão crítica do presente. A luz lançada a partir das reflexões consolidadas em um mundo pré-existente confere ao homem a possibilidade de lidar com o legado de histórias do passado. O tempo despendido para a consolidação da possibilidade humana de permanecer e reformular o mundo não se encerra em sua época histórica e, por isso, a tradição e a autoridade, tal qual na experiência romana, representam a consistência e a validade para uma geração a partir das heranças estabelecidas por experiências precedentes.

A palavra *auctoritas* deriva do verbo *augere*, que significa “aumentar”. Aquilo que a autoridade aumenta, portanto, é a fundação. Os anciãos, o Senado e os *patres* eram os detentores da autoridade, pois estavam temporalmente mais próximos daqueles que haviam lançado a pedra angular da fundação, isto é, os antepassados, conhecidos como *maiores*. Por isso é interessante quando Arendt diz que “ao contrário do nosso conceito de crescimento, que cresce para o futuro, para os romanos o crescimento dirigia-se no sentido do passado” (2005a, p.166). A esse respeito, nossa autora assevera: “A autoridade, em contraposição ao poder (*potestas*), tinha suas raízes no passado, mas esse passado não era menos presente na vida real da cidade do que o poder e a força dos vivos” (2005a, p. 164). Arendt ainda acrescenta que: “A característica mais proeminente dos que detêm autoridade é não possuir poder” (2005a, p. 164), de forma que os feitos e os costumes dos antepassados serão sempre considerados modelos autoritários a serem seguidos.

A autoridade da fundação se ligava às gerações atuais através da tradição e da religião. Assim: “Enquanto essa tradição fosse ininterrupta, a autoridade estaria intata; e agir sem autoridade e tradição, sem padrões e modelos aceitos e consagrados pelo tempo, sem o préstimo e a sabedoria dos pais fundadores era inconcebível”. (ARENDR, p. 166). É

importante notar que os romanos careciam de referenciais autoritários também em teoria, filosofia e poesia, buscando tais referenciais na tradição grega. “Os grandes autores gregos tornaram-se referenciais nas mãos dos romanos, e não dos gregos”, diz Arendt (2005a, p. 167).

Assim, a mediação hierárquica dos pais fundadores permite ao tempo presente o contato com os feitos apurados no transcurso de gerações precedentes. O acesso do homem às experiências oferecidas pela herança dos antepassados só se torna possível com o ajuste da autoridade e, por sua vez, a inserção na vida pública só se efetiva a partir da aceitação da autoridade como peça fundamental para a o contexto da pluralidade humana. Sem o respaldo das vivências incorporadas e transmitidas ao longo das gerações, o presente se revestiria apenas com uma espessa camada do tempo imediato, que em sua fugacidade não se estabelece em nada sólido e consistente. Por isso, para se firmar enquanto durabilidade e permanência no mundo, a autoridade implica um tempo necessariamente maior do que aquele empregado por quem a exerce. Para LAFER,

da temporalidade deriva a autoridade encarada como memória, ou seja, como repertório compartilhado de significados que têm uma prioridade no conjunto de mensagens difundidas no âmbito de uma comunidade política e, por isso mesmo, relevância para a conduta dos seus membros. É através da inserção nesta memória que a ação humana precível pode se recuperar pela lembrança. Esta oferece a possibilidade aos homens de, ao se inserirem na História – a de uma comunidade política –, transcenderem a sua própria mortalidade. Este “milagre de permanência” é um dos ingredientes que dá ao mundo durabilidade, significado e confiabilidade (1988, p. 207).

Até aqui, temos que: a autoridade é originada a partir da transmissão do legado dos antepassados pela tradição e, por sua vez, para tornar-se tradição, a autoridade precisa se estabelecer historicamente. Assim, tradição e autoridade são conceitos interdependentes. A tradição se revela a partir da autoridade e sem a matéria com a qual lida, a autoridade não encontra um solo seguro para se desenvolver. Uma se evidencia a partir da outra. Como ressalta Nádya Souki: “Sabemos que não é possível conceber uma comunidade humana ou ordem política na qual a tradição e a autoridade não estejam presentes” (2001, p. 129). A presença da tradição e da autoridade é o que confere legitimidade ao ambiente das experiências humanas. Sem o artifício da continuidade para inaugurar e consolidar as experiências da comunidade humana, a fundação é invalidada e em seu lugar vigoram valores descontínuos, lançados na imediata dimensão temporária – tal qual um solo tornado infértil e desertificado. Por isso, a partir de um contexto da vida pública, o passado era santificado através da tradição. Nas palavras de Arendt: “A tradição preservava o passado legando de

uma geração a outra o testemunho dos antepassados que inicialmente presenciaram e criaram a sagrada fundação e, depois, a engrandeceram por sua autoridade no transcurso dos séculos.” (2005a, p. 166)

A autoridade, nas palavras de Lafer, “é um reconhecimento inquestionado que vincula sem coerção e convence sem persuadir” (1988, p. 206). A autoridade, no sentido exposto, assegura o legado da tradição ao longo das gerações, conferindo consistência ao mundo comum, o que permite a ele sobreviver à instabilidade do seu próprio tempo histórico. O passado, ao dar continuidade à ação e considerar o legado transcorrido durante gerações, constrói bases sólidas que a vida pública consolida justamente por preceder da possibilidade humana de iniciar algo original a partir de si.

A continuidade da tríade romana – Religião, Tradição e Autoridade – passou por uma prova de resistência com o fim do Império Romano e foi vitoriosa quando a herança política e espiritual de Roma passou à Igreja Cristã, capaz, inclusive, de fazer da morte e ressurreição de Cristo a pedra angular de uma nova fundação. A esse respeito, diz Arendt: “A base da Igreja como uma comunidade de crentes e uma instituição pública não era mais agora a fé crista na ressurreição (embora essa fé permanecesse como seu conteúdo), ou a obediência hebraica nos mandamentos de Deus, mas sim o testemunho da vida, do nascimento, morte e ressurreição de Cristo como um acontecimento historicamente registrado” (2005a, p.168). Nesse sentido, podemos considerar a fé cristã como “religião” na acepção antiga da palavra, isto é, uma “ligação” entre as gerações atuais e o processo de fundação. Tal legado se deve em larga medida a Sto. Agostinho, que tinha como base de sua filosofia, *Sedis animi est in memoria* (“a sede do espírito está na memória”). A tríade romana - Tradição, Religião e Autoridade – foi capaz de permanecer, portanto, pois a Igreja Cristã repetiu o momento da fundação, mesmo que com conteúdo extremamente diverso.

A separação entre Igreja e Estado – este detendo o poder e aquela, a autoridade – foi outro resultado da herança romana para a Igreja Cristã – o senado romano reclamava para si a autoridade, deixando o poder para os príncipes do mundo. Isso implicou, por sua vez, no fato de ter o domínio político, de maneira inédita na história, se afastado da autoridade e, por consequência, daquele “elemento que, pelo menos na História Ocidental, dotara as estruturas políticas de durabilidade, continuidade e permanência” (ARENDR, 2005a, p. 170). Ao conceito político romano de autoridade, foi amalgamada à noção grega de transcendência, construída por Platão e perfeita para a noção cristã de mandamentos e verdades revelados por uma autoridade transcendental. Como consequência desse amálgama: “Evidenciou-se [...] que sempre que um dos elementos da trindade romana – religião, autoridade e tradição – fosse

posto em dúvida ou eliminado, os dois restantes não teriam mais segurança” (ARENDDT, 2005a, p. 171).

No terceiro item da primeira seção da palestra proferida por Hannah Arendt em 28 de outubro de 1954 no Oberlin College, podemos ler a seguinte nota:

A derrocada da trindade romana: primeiro a tradição, por meio das ciências naturais, tornou-se um assunto erudito, não vinculante para todos; em segundo lugar, a religião, como um sistema de crenças universalmente aceito, tornou-se um assunto privado sem relevância pública – deixou de ser uma parte do mundo comum; em terceiro lugar, a autoridade política foi a última. Ela tinha de se dissolver porque perdeu sua legitimidade, devido à perda das duas outras (2011b, p. 230).

Assim, o declínio da autoridade seria a “fase final” de um processo de transformação histórica desencadeado pela era moderna, que durante séculos solapou basicamente a religião e a tradição, para, então, invadir o domínio político, desafiando e arruinando a validade de toda espécie de autoridade; o que tornou, enfim, o próprio esfacelamento da tradição e da religião um acontecimento político de primeira ordem. Veremos que, segundo o diagnóstico arendtiano, o desafio da modernidade reside no fato do mundo moderno não depender de autoridade, religião e tradição para ser instaurado, conservado e compreendido. É por isso que a autora busca sempre enfatizar a natureza política da crise que no século XX abarcou todos os fundamentos da civilização ocidental-européia, enxergando na derrocada da tríade romana (tradição-religião-autoridade) e no processo de secularização os acontecimentos mais importantes para a constituição da era moderna. O esfacelamento da autoridade equivale ao aniquilamento do fundamento do mundo comum e humano, daquilo que, assentado “sobre um alicerce no passado como sua inabalada pedra angular, deu ao mundo a permanência e a durabilidade de que os seres humanos necessitam precisamente por serem mortais” (ARENDDT, 2005a, p. 131). A moderna secularização representa, portanto, para além do âmbito puramente religioso, uma quebra da autoridade política, com a expropriação do religioso da esfera política. A tradição, fio condutor que guiou com segurança os homens aos domínios do passado, e a religião, que durante séculos protegera a fé, a crença e os dogmas do assombro do absurdo, ruíram e seus destroços foram sentidos ainda mais no mundo político com a moderna crise da noção de autoridade. Se na esfera privada a derrocada da autoridade atingiu antigas concepções como a criação e a educação das crianças, na esfera pública, a desconfiança do sistema partidário e sua intensa tentativa de substituição aliada ao surgimento do totalitarismo, seriam a expressão de um mundo em que a autoridade já não possui mais nenhum reconhecimento.

No plano filosófico, Arendt analisou a rebelião contra a tradição empreendida por Marx, Nietzsche e Kierkegaard⁸, na segunda metade do século XIX, percebendo nela uma forte crítica da modernidade e seu processo geral de secularização, que neste contexto histórico já havia perdido o encanto originário da *Era do Esclarecimento*. Analisaremos, assim, o ensaio “A tradição e a época moderna”, dedicado à relação entre a tradição e a época moderna, com ênfase no exame desses que Arendt considera os três dos principais intérpretes da modernidade, cujas reflexões foram sensíveis ao desafio da era moderna, ou seja, sensíveis ao fato de que passamos a viver em um mundo no qual não há uma mentalidade capaz de herdar e questionar a história resultante das transformações modernas, pois vivemos um presente que nos foi entregue sem um começo sagrado e sem a autoridade de uma tradição.

Não é difícil perceber as implicações que essa crise da autoridade e esse fim da tradição acarretam para a educação. Arendt assinala que o rompimento do elo que une passado e presente compromete a continuidade do mundo e dificulta a sua transmissão e conservação. A crise vivenciada pelo setor educacional exprime o moderno declínio da autoridade e o obscurecimento da tradição no mundo moderno. Se a educação está voltada para a transmissão do que já é, do passado, torna-se hoje cada vez mais comum a incapacidade dos adultos assumirem a responsabilidade pelo mundo diante dos mais jovens. Como mediar os jovens para um mundo já não estruturado pela autoridade e não mais mantido coeso pela tradição? O espírito pensante se encontra hoje situado no fim da tradição, cuja cadeia de significações guiou e manteve o pensamento vinculado a um aspecto predeterminado do passado. A perda dessa cadeia que orientou sucessivas gerações nos domínios de um passado oficial acarreta em um profundo esvaziamento ou uma grande perda de profundidade da existência humana. Como diz Arendt:

“Não se pode negar que, sem uma tradição firmemente ancorada – e a perda dessa firmeza ocorreu muitos séculos atrás –, toda a dimensão do passado foi também posta em perigo. Estamos ameaçados de esquecimento, e um tal olvido – pondo inteiramente à parte os conteúdos que se poderiam perder – significaria que, humanamente falando, nos teríamos privado de um dimensão, a dimensão de profundidade na existência humana. Pois memória e profundidade são o mesmo, ou

⁸ Arendt considera, todavia, que o enfraquecimento da tradição espiritual do mundo ocidental, ao longo da era moderna, e até mesmo a rebelião contra a tradição realizada por Kierkegaard, Nietzsche e Marx, representam ainda transformações que se mantêm no interior de um quadro de referência tradicional, invertendo conceitos bem como a hierarquia de categorias asseguradas de Platão a Hegel. Foi o advento do totalitarismo que instaurou efetivamente um corte entre o presente e o passado transmitido pela tradição, desafiando a consciência da continuidade do tempo. O fim da tradição do pensamento político e da metafísica que o acompanhava situa-se, portanto, antes de sobrevir a ruptura totalitária, mas não podem explicar o que efetivamente ocorreu ou ser considerada a sua causa. Nas palavras de Hannah Arendt: “Não é porque alguma ‘idéia’ nova veio ao mundo que a originalidade do totalitarismo é terrível, mas sim porque as próprias ações desse movimento constituem uma ruptura com todas as nossas tradições; elas destruíram as categorias de nosso pensamento político e nossos padrões de juízo moral” (1993, p. 41).

antes, a profundidade não pode ser alcançada pelo homem a não ser pela recordação” (2000, p. 131).

Quando o passado não mantém mais continuidade com o presente, o mundo perde sua profundidade e sua estabilidade e a educação perde a capacidade de realizar a mediação ao mundo e a transmissão de algo durável. Por isso existe uma forte instabilidade e uma incessante mutabilidade no mundo moderno, já que o espírito pensante não herda as posses de um passado para um futuro, e sim um passado oficial em descontinuidade com o presente. Contudo, se algum dia aos jovens couber mudar o mundo por meio da ação política, isto somente lhes será possível mediante o pressuposto de que tenham sido educados ou preparados para reconhecerem a complexidade do mundo em que vivem, papel que a educação já não consegue realizar hoje plenamente. É neste sentido que, para Arendt, passamos a viver em um *pseudomundo* que recusa a tradição, a hierarquia, a autoridade, a distinção, que busca a novidade pela novidade, tornando tênue a fronteira entre adultos e crianças.

Arendt esclarece que cada geração confere durabilidade ao mundo ao transmitir suas experiências como um “tesouro comum” e a comunicação de homens que possuam um juízo sobre o que é valioso e digno de ser salvo do esquecimento é o que possibilita a estabilização do mundo plural. “A continuidade do tempo humano é o fio que liga as gerações entre si, a partir de um conjunto de experiências compostas por “estórias” que se transformam em narrativas, legando sentido e inteligibilidade à vida” (FRANCISCO, 2012, p. 391).

As análises precedentes evidenciaram que a responsabilidade dos adultos em transmitir o legado comum ressoa sob a forma da autoridade. À educação cumpre a perspectiva da responsabilidade com o mundo, pois está voltada para a transmissão do passado, e assume o desafio de conferir estabilidade e durabilidade ao mundo comum ao permitir o acesso dos jovens aos elementos necessários à inserção e a renovação do legado da tradição. Pertencente ao âmbito pré-político, a educação é o ato de acolher e iniciar os jovens no mundo, tornando-os aptos a dominar, apreciar e transformar as tradições públicas, que formam a nossa herança simbólica comum. A forma mais significativa de termos acesso a essa herança, cujo caráter simbólico é compartilhado, e dela nos apossarmos é pela aprendizagem. Sabemos que há várias instituições formativas e maneiras de se acolher os novos: a família, sacerdotes numa instituição religiosa, amigos num ciclo fraternal. Em cada caso, variam-se os procedimentos e objetivos. O respeito, a consideração e todos os atos e formas que materializam um ato como acolhimento não se separam das especificidades históricas e institucionais que marcam cada contexto. Mas o professor é o responsável por

acolher, a partir do processo de ensino-aprendizagem, pressupondo um duplo compromisso: por um lado zelar pela durabilidade do mundo de heranças simbólicas no qual ele inicia e acolhe seus alunos e por outro cuidar para que os novos possam se inteirar, integrar, fruir e, sobretudo, renovar essa herança pública que lhes pertence por direito, mas cujo acesso só é possível por meio da educação (CARVALHO, 2008, p. 21). Assim, a educação é uma esfera que ocupa um lugar intermediário, instável e talvez até mesmo paradoxal por 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.

A atual crise na educação resulta precisamente do fato de que essa iniciação e esse acolhimento no legado das realizações humanas – o mundo – parecem ter cada vez menos sentido em uma situação marcada pela expansão da esfera social e caracterizada pela produção ininterrupta da novidade e de demandas de consumo massificado. Como expõem César e Duarte (2010, p. 830): “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”. A moderna indistinção entre as fronteiras da esfera pública e da esfera privada, o declínio do valor da experiência da tradição, o desaparecimento do mundo comum tomaram uma forma aguda no último século e passaram, desde então, a ter um intenso alcance nos formatos educativos. “A tarefa do educador se encontra bastante ameaçada numa época em que a tradição, o fio de experiências e valores que nos ligam às gerações do passado se encontra interrompida” (FRANCISCO, 2012, p. 391). O problema da educação no mundo moderno, como esclarece Arendt, “está no fato de, por sua natureza, não poder abrir mão nem da autoridade, nem da tradição, e ser obrigada, apesar disso, a caminhar em um mundo que não é estruturado nem pela autoridade nem tampouco mantido coeso pela tradição” (2005a, p. 245).

Assim, podemos perceber, com Arendt, que a crise da autoridade na educação guarda “a mais estreita conexão com a crise da tradição, ou seja, com a crise de nossa atitude face ao âmbito do passado” (ARENDR, 2005a, p.243). O rompimento do elo que une passado e presente compromete a continuidade do mundo e dificulta a sua transmissão e conservação. Por isso, a permanente tensão que surge da crise educacional aparece em consonância com a alienação do mundo e o comprometimento do sentido da inserção dos homens no espaço público.

No processo da derrocada da autoridade, “alguns valores desaparecem e outros novos surgem, ocupando o seu lugar. Esse processo histórico tem um caráter de gradualidade e até

de previsibilidade” (SOUKI, 2001, p. 128). Se a cada nascimento ressurgir a tensão gerada entre o novo e o velho, a educação tem um duplo desafio: não pode se isentar da tarefa de conservar um legado transcrito por vivências dos antepassados, tampouco cumpre-lhe apenas o trato com o passado, negando a cada nova geração o pertencimento em novas incursões simbólicas. A questão que se coloca para o setor educacional, todavia, e que evidencia a crise vivenciada pelo setor, não parece ser somente a forma como esta se relaciona (ou deixa de se relacionar) com a conservação e repetição da tradição, mas as consequências políticas oriundas dessa falta de comprometimento com o mundo público. Pois, embora a educação seja pré-política, é a esfera que lida com as exigências contínuas de manter e instigar os elementos da compreensão e oferecer aos futuros participantes do espaço público os elementos prévios necessários à inserção na pluralidade. Tais elementos não se replicam do surgimento autossuficiente da produção da novidade, nem podem se reproduzir apenas do espaço temporal dos seus agentes, mas apoiam-se em toda uma composição de experimentos e vivências precedentes.

Arendt se distancia tanto dos conservadores que diagnosticam a decadência e visam a restauração das autoridades tradicionais quanto dos liberais que reafirmam o progresso e rejeitam qualquer restrição à liberdade. Porém, sempre ancorada no passado primordial e mantendo a continuidade com suas fundações, a autoridade confere fundamento e estabilidade ao mundo comum, garantindo aos recém-chegados por nascimento um mundo pré-estabelecido no qual nascem como estrangeiros. O problema é que passamos a viver num mundo em constante mutação, onde tudo pode mudar a qualquer momento para tornar-se qualquer outra coisa. A perda da tradição e da autoridade implica na degradação da capacidade humana de construir e conservar um mundo comum, cuja durabilidade possa transcender o mero ciclo biológico das gerações e a futilidade do tempo sucessivo-linear, tornando-se um lugar adequado aos que virão depois de nós. O desafio do mundo moderno reside justamente na recuperação de alguma fonte estabilizadora que, num mundo já sem a força da autoridade política, nos moldes tradicionalmente concebidos, possa desempenhar politicamente este papel de conservação do mundo⁹. A perda da autoridade e o fim da tradição

⁹ O pensamento arendtiano é a expressão do esforço em conservar o conjunto de simbologias humanas para que assim esteja garantida a renovação do cuidado com o mundo público. Não se trata de conservadorismo no sentido estrito do termo e sim de uma tentativa de apontar os riscos oriundos da ruptura com a tradição e do esquecimento e a descontinuidade dos feitos e palavras – que “traz consigo o perigo de que o passado se torne inacessível e seja, portanto, esquecido. “Em sintonia com as reflexões de Walter Benjamin sobre o ‘empobrecimento’ da experiência e o enfraquecimento da ‘memória’ na modernidade capitalista, Arendt pensa que a ruptura da tradição constitui uma situação verdadeiramente dramática, pois ‘já tomou nossa vida menos significativa, nosso juízo menos seguro, e nosso pensamento menos profundo do que eles jamais o foram antes” (DUARTE, 2000, p. 122). O que Arendt propõe é a reflexão crítica sobre um tempo que compromete as bases sustentadoras dos parâmetros essenciais do homem em sua relação com a esfera política, e o que ela não propõe

implicam no esfacelamento de um mundo comum, cuja manutenção é assegurada se os que são recém-chegados por nascimento forem guiados através de um mundo preestabelecido no qual nasceram como estrangeiros. Como esclarece Arendt:

Sabemos todos como as coisas andam hoje em dia com respeito à autoridade. Qualquer que seja nossa atitude pessoal face a este problema, é óbvio que, na vida pública, e política, a autoridade ou não representa mais nada – pois a violência e o terror exercidos pelos países totalitários evidentemente nada têm a ver com autoridade –, ou, no máximo, desempenha um papel altamente contestado. Isso, contudo, simplesmente significa, em essência, que as pessoas não querem mais exigir ou confiar a ninguém o ato de assumir a responsabilidade por tudo o mais, pois sempre que a autoridade legítima existiu ela esteve associada com a responsabilidade pelo curso das coisas no mundo. Ao removermos a autoridade da vida política e pública, pode ser que isso signifique que, de agora em diante, se exija de todos uma igual responsabilidade pelo rumo do mundo. Mas isso pode também significar que as exigências do mundo e seus reclamos de ordem estejam sendo consciente ou inconscientemente repudiados; toda e qualquer responsabilidade pelo mundo está sendo rejeitada, seja a responsabilidade de dar ordens, seja a de obedecê-las. Não resta dúvida de que, na perda moderna da autoridade, ambas as intenções desempenham um papel e têm muitas vezes, simultânea e inextricavelmente, trabalhado juntas (2005a, p. 240).

Se, conforme ressalta nossa autora, na educação, a responsabilidade pelo mundo assume a forma de autoridade, podemos considerar que a ausência do amparo do mestre – em assegurar à criança um lugar no mundo de significações, estabilidade e duração – representa a derrocada do principal intermédio de conservação e continuidade das experiências humanas. A falência da autoridade na educação faz desaparecer o fio condutor que relaciona o passado, o presente e o futuro, condição necessária para orientar as crianças em seu mundo. Portanto, pensar, com Hannah Arendt, a autoridade no âmbito escolar, implica considerar o amparo e a condescendência do mestre à continuidade das histórias do mundo.

Vale também ressaltar que a atribuição de Arendt ao sentido da autoridade para a educação não deve ser confundida com aquele já mencionado leque de distorções atribuídas ao conceito ao longo do tempo. Autoridade do mestre não equivale à consolidação do uso da força ou coerção a partir do pressuposto do controle e da imposição da ordem. A repressão

é copiar um modelo assegurado por toda experiência remota. Como a própria autora esclarece: “a perda de parâmetros que define o mundo moderno em sua faticidade não pode ser revertida por qualquer espécie de retorno aos bons tempos nem pela promulgação arbitrária de novos parâmetros e valores” (2008a, p. 157). Não se trata de solicitar a repetição fiel de um modelo imaculado pelo passado, mas averiguar a inabilidade moderna de se relacionar com as categorias da tradição e consolidar um mundo humano capaz de manter e renovar artificialismos simbólicos e materiais. Assim, ao detectar obscurecimento do sentido autêntico da política, Hannah Arendt empreende uma análise das experiências políticas originárias da *pólis* grega e da *res publica* romana. Mas sua apropriação de experiências e significações de um passado não oficial não persegue um modelo normativo a ser repetido no presente, pois “poderia ocorrer que somente agora o passado se abrisse a nós com inesperada novidade e nos dissesse coisas que ninguém teve ainda ouvidos para ouvir” (Arendt, 2005a, p. 130). Afinal, requisitar o passado para compreender o lugar da ação e do pensamento perante a hegemonia da esfera da produção e do consumo clarifica principalmente a reflexão sobre a atual conjuntura da nossa existência histórica.

não é o condicionante dos procedimentos didáticos do mestre, pois autoridade e autoritarismo não são equivalentes. Assim, de acordo com o pensamento arendtiano, o desafio do educador não é o de construir em torno de si a imagem da imponência categórica do mandar e do obedecer, tampouco usar-se da força coercitiva e da violência como elementos constitutivos de sua postura didática. O desafio do mestre, neste sentido, é aquele que o impulsiona ao cuidado com o mundo e o convida a reafirmar-se inteiramente em sua responsabilidade de conservação do conjunto de experiências transcorridas ao longo das gerações. Por fornecer os elementos indispensáveis à apresentação de um mundo preexistente a cada recém-chegado, a autoridade do mestre se assenta na própria manutenção de sua hierarquia perante os alunos.

A possibilidade de conservar o mundo ao dar continuidade às significações difundidas em gerações precedentes é o que diferencia a espécie humana dos outros animais: o aparato de vivências que a tradição, através da autoridade, confere ao homem, posiciona-o para além da necessidade estrita de atender às exigências da sobrevivência do corpo. Por isso, o cuidado com o mundo é central no pensamento de Hannah Arendt: sem o valor e a influência das experiências lançadas e aprimoradas ao longo das gerações, a vida humana reduz-se à instabilidade do tempo presente.

A perspectiva da responsabilidade com o mundo, por sua vez, confere à educação um lugar privilegiado enquanto esfera pré-política. A partir do aparato disponibilizado pela educação, as crianças são recebidas e apresentadas ao mundo, pois, para Arendt, a vida humana na Terra não se encerra no transcurso do instante imediato, mas revisita um legado todo feito de referenciais humanos. Como aponta Vanessa S. Almeida: “por sua durabilidade o mundo tem a potencialidade de se transformar num lar imortal aos homens mortais, de forma que suas obras e criações possam transcender o escopo de uma existência individual que o produziu e serem legadas às próximas gerações” (2011, p. 11).

Em consonância com o pensamento de Arendt, encontramos a perspectiva de Jacques Derrida, para quem o investimento com a tradição no âmbito escolar de modo algum deve representar uma devoção ou nostalgia tradicionalista, mas é a consideração de que somos herdeiros de um legado apurado por experiências pretéritas e que o aluno recebe, se apropria e transforma algo já dado. A conceituação derridiana da “desconstrução” é um convite à percepção de que para que algo possa ser desconstruído, a apropriação de elementos prévios sempre será necessária. Como aponta o autor: “o ser disso que somos é primeiramente, herança, o queiramos, saibamos ou não” (DERRIDA, 1994, p. 79). A perspectiva da desconstrução derridiana se investe com os vincos da linguagem, enquanto Arendt pensa a renovação do espaço público e a retomada da política por sobre a perspectiva da crise. Mas

ambos, ao pensar a educação, se aproximam da tentativa de reafirmação e renovação, a partir da pressuposição da herança como parte de um processo que não é marcado pela negatividade mas, e sobretudo, de um *sim* originário. Se, para Arendt, a retomada do legado tradicional não representa reaplicá-lo sem ressalvas, mas considerar sua importância no processo de pertencimento ao mundo simbólico e artificial, caracterizado pela inserção humana na palavra e na ação, para Derrida, desconstruir não significa demolir ou destituir o *logos* da tradição. O desejo de invenção do impossível e o acolhimento ao outro – que escapa a todo cálculo – são marcas do pensamento derridiano. E “pensar a educação como acontecimento do impossível é pensar aquilo que está sempre porvir, permitindo transitar entre os discursos acerca dos programas educacionais, no entanto, e, ao mesmo tempo, interrogá-los e suspendê-los” (ZEVALLOS, 2010, p. 82).

Deste modo, é no processo de formação que o recém-chegado ao mundo recebe dos mais velhos o legado de experiências anteriores ao tempo restrito de sua vida biológica e a ocasião em que tem garantido a autoridade como pressuposto da familiaridade com o mundo a ser renovado. “A autoridade e a tradição engendram responsabilidade e identidade entre habitantes do mundo comum e preparam o presente para que todos possam sentir-se estimulados e preocupados com o mundo ao qual pertencem” (AZEVEDO, 2012, p. 422).

4 A CRISE NA EDUCAÇÃO E A MODERNA ALIENAÇÃO DO MUNDO

Segundo Hannah Arendt, a atual crise na educação mantém uma profunda correspondência com a crise da tradição e com a crise da estabilidade das instituições políticas de nosso tempo, relacionando-se com a incapacidade do homem contemporâneo de cuidar e atuar politicamente no mundo comum. “A crise na educação se insere num mal-estar mais abrangente e, por isso, dificilmente haverá soluções imediatas ou apenas pragmáticas” (ALMEIDA, 2011, p. 48). A incapacidade da educação em promover o cuidado com o mundo, garantindo aos mais novos a possibilidade de apropriação do legado consolidado pelas experiências precedentes, evidencia uma crise de dimensões mais amplas. Por isso a crise é a ocasião em que podemos questionar como pode ser possível a mediação dos jovens para um mundo já não estruturado pela autoridade e não mais mantido coeso pela tradição.

A crise na educação, portanto, é o reflexo da crise política no mundo moderno, na medida em que a ascensão do social reduz a vida ativa à manutenção da vida biológica, degradando o mundo como espaço artificial e palco dos atos e palavras humanos. Com o fito de perceber os reflexos do esfacelamento do espaço público na educação e traçar um diagnóstico crítico da nossa própria condição de existência no mundo, os seguintes questionamentos podem ser propostos a partir da arguição arendtiana: Como pensar a educação em um mundo que perdeu a tradição, que vive uma crise de autoridade e uma forte alienação do homem com relação ao espaço de convivência e distinção entre seres que agem e

falam? Qual o sentido da educação diante do moderno colapso do mundo enquanto palco da ação? Como preparar as crianças para que possam se tornar adultos determinados a dar continuidade ao conjunto de artificialismos simbólicos e materiais essencialmente humanos e renovar a história do mundo a partir da ação e da palavra, no contexto das experiências plurais? Se o mundo moderno é marcado pela redução da política ao caráter burocrático e o esfacelamento da capacidade de pertencer ao mundo comum, como a educação pode assumir o desafio de despertar nos jovens o interesse pelo mundo público? Que tarefa e sentido subsistem para a educação em um mundo desprovido dos referenciais herdados dos antepassados e que transforma a forma de conhecer e se relacionar com o mundo em diretrizes técnico-científicas, com o foco no desenvolvimento econômico?

A adequação da vida estritamente à produção e ao consumo, e em correspondência direta com a manutenção e reprodução da vida biológica, comprometem o mundo humano de artificialismos simbólicos e materiais. As análises arendtianas presentes, sobretudo, no último capítulo de “A Condição Humana”¹⁰, evidenciam o modo como o processo histórico iniciado na Era Moderna minou a religião, a tradição e a política, aniquilando o fundamento do mundo comum e humano. Segundo Arendt, a modernidade consiste em um processo histórico de transformação que surge com a física-matemática no século XVII, atinge o seu clímax político nas revoluções do século XVIII e desenrola suas implicações gerais após a Revolução Industrial do século XIX. Ao investigar as origens da alienação do mundo moderno, Arendt apresenta a mudança de perspectiva dos homens em relação ao mundo, a partir de grandes três eventos: a descoberta da América e exploração de toda a Terra, a invenção do telescópio e a Reforma Protestante, que desencadeou o duplo processo de expropriação individual e acúmulo de riqueza social. Tais ocorrências promoveram a perda dos referenciais fixos e seguros e estabeleceram o redimensionamento da Terra à condição de objeto. A ciência moderna aboliu a crença no universo de sentido e compreensão proveniente da experiência

¹⁰ A finalidade da análise histórica de Arendt “é pesquisar as origens da alienação no mundo moderno, o seu duplo vôo da Terra para o universo e do mundo para dentro do homem” (2007, p. 14). Foi na tentativa de chegar a uma compreensão da natureza da sociedade e problematizar o presente que a História e o mundo se tornaram centrais na reflexão arendtiana. As distinções entre as condições sob as quais os seres humanos existem evidenciam a preocupação de Arendt em mostrar que nossa existência na Terra e no mundo abrange necessidades e possibilidades que não se explicam a partir de um único princípio. Por isso, a demarcação cuidadosa de Arendt das três atividades que compõem a *vita activa* – trabalho (*labor*); fabricação (*work*); ação (*action*) – e seus respectivos posicionamentos hierárquicos em relação à vida, mundanidade, pluralidade. As definições propostas pela argumentação arendtiana esforçam-se por apresentar o artifício humano a partir do grau de mundanidade das coisas produzidas em maior ou menor permanência neste mundo (ARENDR, 2007, p. 107). Como demonstramos nesta etapa da presente pesquisa, as exigências do corpo e as necessidades condicionadas ao processo vital caracterizam o trabalho (*labor*). Seu posicionamento dentre as condições da existência humana na Terra é a vida, pois, as necessidades vitais de sobrevivência demandam um condicionamento cíclico e pré-definido e define o homem apenas da perspectiva do metabolismo com a natureza, sem que jamais possa transcender ou libertar-se do seu próprio funcionamento (id.,ibid, p. 127).

sensorial ordinária, das verdades da revelação e da especulação vazia, apoiada na autoridade da tradição aristotélico-medieval. Dessa descrença surgiu a noção moderna de que não poderia haver conhecimento seguro acerca de objetos não produzidos pelo homem, pois a objetividade da natureza resulta da atividade humana e nunca da passividade inerente à quietude da contemplação inativa. Portanto, se, com a dissolução dos parâmetros usuais de juízo e compreensão (provenientes da tradição, da religião e da autoridade), o homem moderno perdeu toda garantia de conhecimento da verdade como algo dado e revelado, ele passou a apostar na possibilidade de conhecer o que ele próprio faz, mediante matematização e controle experimental. Essa convicção abarcou toda a modernidade, acarretando uma entusiasmada valorização da produção ou do “fazer”, culminando na moderna concepção do homem como um *homo faber*, isto é, um construtor e fabricante do mundo. Assim, desde o advento da ciência moderna, que deu origem à filosofia cartesiana da dúvida e da subjetividade como fundamento do conhecimento humano, o quadro conceitual da tradição ficou completamente abalado. A dicotomia entre contemplação e ação, a hierarquia tradicional que determinava ser a verdade percebida apenas no ver mudo e inativo da intuição intelectual, não pôde ser sustentada quando a ciência se tornou ela mesma *ativa e fabricadora*.

Se até o advento da Era Moderna o referencial humano apoiava-se na observação direta, com a ampliação dos limites e as novas descobertas, os homens passaram a viver num todo global e contínuo, habitando não um país, mas a Terra, e pertencendo não apenas à Terra, mas ao universo. A invenção do telescópio, em especial, é a máxima expressão da amplitude da capacidade humana de pensar em termos de universo e, de acordo com Arendt, desencadeia a substituição da imprecisão da contemplação e das aparências pelo domínio da investigação experimental e matemática da ciência moderna. Com a anulação do testemunho da observação direta a curta distância pelos sentidos, o homem promoveu o domínio matemático e o controle experimental sobre a natureza. Como esclarece Aguiar:

“a invenção do telescópio contém, de modo conciso, o projeto de dominação da natureza e alienação do homem da terra e do mundo. A terra e o mundo tornaram-se mera função de um ponto de vista universal, segundo o qual o habitat natural e cultural do homem perde sentido em si mesmo. Esse distanciamento levou um nivelamento generalizado dos eventos terrenos que passaram a ser avaliados como movimentos metabólicos naturais” (AGUIAR, 2011b, p. 187).

A argumentação arendtiana se desenvolve a partir do pressuposto de que, ao longo da Era Moderna, o lugar reservado para a durabilidade do mundo foi gradativamente cedendo espaço ao extremo domínio das forças da natureza. Assim, “ao invés de observar os

fenômenos naturais tal como estes se lhe apresentam, [a ciência moderna] colocou a natureza sob as condições decorrentes de um ponto de vista universal e astrofísico, um ponto de vista cósmico e localizado fora da própria natureza” (ARENDR, 2007, p. 278). O modo como o homem passou a se relacionar com o produto de sua fabricação, as formas de interação com outros homens e o sentido atribuído à política no mundo moderno são relacionadas à perda do mundo comum e público. O moderno formato de relacionamento do homem com a natureza evidencia a ausência de significado humano para o mundo comum. Nesta condição de alienação, todo conjunto de coisas transforma-se em mera multiplicidade; e toda multiplicidade, por mais desordenada, incoerente e confusa que seja, assume certos padrões e configurações, tão válidos e tão pouco significativos quanto a curva da matemática (ARENDR, 2007, p. 279). Como Arendt afirma, “as verdades da moderna visão científica do mundo, embora possam ser demonstradas em fórmulas matemáticas e comprovadas pela tecnologia, já não se prestam à expressão normal da fala e do raciocínio” (loc. cit.). Assim, o referencial validado pela ciência adota uma linguagem de símbolos matemáticos que, “embora originalmente destinada a abreviar informações anunciadas, contém agora informações que de modo algum podem ser convertidas em palavras” (ARENDR, loc.cit.). A visão mecanicista do mundo é o reflexo da determinação quantitativa da natureza, processo que eliminou a descrição dos fenômenos observáveis para em seu lugar instaurar a matematização das relações de causa e efeito. A nova relação que se estabelece com o conhecimento tem consequências perceptíveis na ciência, além de comprometer significados filosóficos, políticos, e se estender às áreas pré-políticas como educação e a família.

Por esta via, a extrema valorização do fazer e do fabricar na era moderna incorporou a racionalidade técnico-científica ao sistema produtivo. Com a Revolução Industrial, a velocidade produtiva e a inserção de máquinas no ambiente de produção transformaram o modo humano de se relacionar com o objeto com o qual lida. O produto transpõe a característica de elemento durável e significativo para a existência humana na Terra e vai constituir-se como artefato de rápido consumo e produção¹¹. O fator mais evidente da inversão moderna – além da forma como os homens passaram a interagir com a natureza dado a ausência dos traços estáveis do resultado da produção – foi então a forma que os homens passaram a se relacionar uns com os outros e estes com o próprio tempo. Se ao longo da Era

¹¹ A moderna generalização da fabricação que deu origem à revolução industrial fez surgir o homem como *animal laborans*, cuja atitude “consiste em tratar os objetos de uso como se fossem bens de consumo, de sorte que uma cadeira ou uma mesa seriam consumidas tão rapidamente quanto um vestido, e um vestido quase tão rapidamente quanto o alimento. Esta forma de tratar as coisas do mundo é perfeitamente adequada ao modo como elas são produzidas. A revolução industrial substituiu todo o artesanato pelo labor” (ARENDR, 2007, p. 137).

Moderna o produto atravessava a comunicação entre sujeitos, se das coisas fabricadas surgia a formulação de um mundo de significações com as quais e pelas quais se inseriam no ambiente de trocas, com a novidade trazida pelo mundo moderno, cada homem habita a própria individualidade e passa a lidar com o resultado invisível do processo produtivo. A convicção moderna de que o homem só conhece o que produz se aprofundou com a crença de que ele conhece verdadeiramente somente quando compreende o processo pelo qual algo veio a ser. A mudança de interesse do *que* se produz para o processo *como* se produz acabou transformando a mentalidade do *homo faber* de tal forma que a natureza, outrora repetida e refeita na experimentação, tornou-se um processo desencadeado pela atuação humana. “Vida agora é processo e não se fixa mais em nada que possa ser chamado de mundo” (AGUIAR, 2011, p. 187). “A modernidade da mercadoria impunha a novidade, mas ao mesmo tempo reduzia-a à mesmice do ‘sempre igual’: não havia como escapar do ciclo vicioso” (KONDER, 1999, p. 99). Nessa medida, o conceito de processo revela uma radical alienação do homem frente ao mundo como obra humana e palco da ação e do discurso.

Para Arendt, nada demonstra de modo mais claro essa moderna alienação do homem em relação ao mundo que a ascensão do labor e do consumo como as mais significativas atividades humanas na atualidade. Essa ênfase no processo de produção, em detrimento do interesse nas coisas produzidas, acarretou uma emancipação não do *homo faber* ou da fabricação, mas do *animal laborans*, ou seja, do homem enquanto exerce a manutenção do metabolismo do organismo humano com a natureza. O mundo comum deixa de ser o centro dos cuidados humanos quando estes se compreendem como trabalhadores e concebem suas atividades mundanas em termos do trabalho e do consumo. Imerso no processo do trabalho e do consumo, o mundo se vê lançado em um perpétuo movimento, equivalente aos ciclos naturais.

Em “A condição humana”, analisando o modo de vida do *animal laborans* e o condicionamento ao formato exacerbado de produção e consumo, Arendt questiona a mentalidade reinante nas sociedades de massa, segundo a qual toda e qualquer atividade é considerada em termos de reprodução do ciclo vital da sociedade e da espécie humana. A pergunta pelo que fazemos hoje quando estamos ativos no mundo demonstra que o formato cíclico e previsível da manutenção das demandas biológicas está refletido também na forma de convivência e relação entre as pessoas, bem como ao sentido que estas dão à sua existência. Como Arendt evidencia, o efeito mais danoso da redução do homem ao cumprimento ciclo pré-programado no moderno formato produtivo é a anulação da

singularidade – a capacidade de propor algo original ao mundo – e conseqüentemente o declínio do espaço público da ação e da fala.

Tal obscurecimento da esfera política ocorre porque a sociedade moderna se tornou uma família com dimensões de nação. As atividades caseiras e da economia doméstica, que estavam voltadas para a sobrevivência e para a manutenção da espécie, foram absorvidas pela esfera social.¹² A moderna ascensão da esfera do social, com o surgimento dos estados nacionais, é a ascensão da administração caseira que diluiu e obscureceu a distinção grega entre o público e o privado. O social é uma esfera híbrida, pois retirou da esfera política a dimensão de publicidade e da esfera privada a ocupação com a esfera das necessidades. Com a ascensão do social, as atividades executadas privadamente passaram a ter importância pública e o que era típico do público passou a ser escusado. Como esclarece Aguiar:

A tentativa de gerar condições de abundância para a reprodução biológica fez com que o labor, atividade na qual os homens produzem e reproduzem as condições de sobrevivência, adquirisse um status impensável na visão tradicional. É como se todos os homens e toda a sociedade, ao privilegiarem o econômico, acabassem originando uma situação geral de escravização, o fim da liberdade necessária para a constituição de um mundo comum. Fracassou a utopia de que a sociedade, ao se engajar exclusivamente na geração de abundância, iria produzir uma situação de liberdade, uma vez que a ‘laborização’ invadiu também o tempo livre como, por exemplo, na forma da industrialização do entretenimento. O labor é, assim, a atividade típica do social. Arendt verifica que houve uma ‘laborização’ geral das outras atividades: tudo passou a ser visto em função do progresso, da geração da abundância. Consumir, algo que se exerce passivamente, passou a ser a única possibilidade nesse tipo de sociedade. A política, reduzida a governo, passou a se restringir em elaborar e administrar estratégias para o livre desenvolvimento do progresso; o trabalho como capacidade de oferecer objetos e artefatos que tornassem o mundo um abrigo em relação à natureza transformou-se em mera função; mesmo a arte, de atividade encarregada de provocar a reconciliação crítica com o mundo e de embelezá-lo, transformou-se em instância apaziguadora e de entretenimento. [...] Social é então, para Arendt, a forma de vida que surgiu com a modernidade e na qual resultam privilegiadas a socialização e a funcionalização das atividades humanas, uma vez que o biológico priorizado impõe uma forma de organização dos homens em que eles não passam de meros meios, funções, para realização do progresso e, assim, como tais, como seres singulares, se tornam supérfluos (2004, p. 10).

De acordo com Arendt, essa circunstância de esfacelamento do mundo público decorre do caráter instável e desenraizado impregnado pela lógica do trabalho (*labor*) e, a partir da

¹² Como aponta AGUIAR, “o resultado da ascensão do social foi o surgimento das sociedades de massa, nas quais, segundo Arendt, os homens são reduzidos à função de suporte do ciclo vital a partir de onde se tornou possível o seu controle. Por via da funcionalização e do consumo, foram aumentadas a previsão, a padronização e o controle sobre a capacidade humana de agir e transformar. O enorme progresso tecnológico apenas corrobora essa ‘biologização’ da vida, uma vez que o buscado, a abundância, é uma forma de fazer com que a natureza invada o campo do artifício, fazendo-o perder a sua característica fundamental: a de obstar o poder coercitivo constrangedor da natureza sobre o mundo humano, potencializando, assim a descartabilidade [*superfluosity*] dos homens como tais. A funcionalização e a massificação dos homens ensejam a perda da sua especificidade, o banimento da dimensão da autarquia humana [*autarquia*]” (AGUIAR, 2004, p. 12).

lógica da “biologização da vida”, floresce o ideal da abundância e a ênfase na esfera socioeconômica. No mundo moderno, a anulação da singularidade e a massificação são as consequências mais perceptíveis do formato de produção em suas exigências e demandas diretamente relacionadas à previsibilidade do corpo biológico. Assim, a alienação do *animal laborans* na busca pela ascensão social, em nome do máximo conforto e da promessa moderna da total felicidade, é o traço característico da perda da capacidade humana de refletir e julgar o sentido de pertencimento ao mundo humano e plural. O labor não deixa nada de duradouro, “o resultado do seu esforço é consumido quase tão depressa quanto o esforço é despendido. E, no entanto, esse esforço, a despeito de sua futilidade, decorre de enorme premência” (ARENDT, 2007, p. 98).

Vimos que, a partir da concepção de que a política se dá *entre* os homens, no espaço da aparência de seres únicos entre iguais, Arendt destina interesse central à localização da ação e da palavra enquanto fundamental para a consolidação da singularidade humana e do espaço público. Afinal, nascer para o mundo é diferente de nascer para a vida¹³, cumprir um ciclo vital de necessidades vitais. Nós não nascemos apenas para a dimensão da vida, e sim para o conjunto de realizações humanas e nele precisamos ser iniciados. Como evidencia Arendt:

a vida sem discurso e sem ação esta literalmente morta para o mundo: deixa de ser uma vida humana, uma vez que não é vivida entre homens. É com palavras e atos que nos inserimos no mundo humano; e esta inserção é como um segundo nascimento, no qual confirmamos e assumimos o fato original e singular do nosso aparecimento físico original (2007, p. 189).

Hannah Arendt ilustra as formas de relação dos homens entre si e destes com a natureza ao investigar o sentido da inserção no espaço público pela ação e pela palavra e apontar os reflexos da supremacia das relações de produção e consumo no mundo moderno. Com a predominância da esfera do social, a política se transformou em instância administrativa da vida e ao homem das massas e de mercado já não é dado considerar o trato com o ambiente político como um fim em si mesmo. Não perguntamos pelo sentido da política, pois ela nem sequer se apresenta hoje, como para Hannah Arendt, enquanto problema de primeira ordem, a não ser em sua função administrativa da esfera socioeconômica. Em nossa situação atual, já acolhemos, como regra normal, que a política é um mal necessário

¹³ Em “A condição humana”, Arendt esclarece: “Fluindo na direção da morte, a vida do homem arrastaria consigo, inevitavelmente, todas as coisas humanas para a ruína e a destruição, se não fosse a faculdade humana de interrompê-las e iniciar algo novo, faculdade inerente à ação como perene advertência de que os homens, embora devam morrer, não nasceram para morrer, mas para começar” (2007, p. 258).

para organizar e administrar a sociedade, incrementando e gerenciando pelo governo o lado produtivo e social do homem.

Por isso, a análise da condição de vida do *animal laborans* evidencia que o ciclo do labor, as infindáveis demandas da sobrevivência biológica, a moderna orientação burocrática da política, o sentimento de individualismo e a promoção da esfera pública à manifestação de um padrão comportamental, comprometem a ocasião essencial de formação dos recém-chegados ao mundo. A compreensão do esfacelamento da educação, a começar pela difusão de um saber com enfoque técnico e instrumental, reflete a condição do mundo moderno correspondente ao modo de vida do *animal laborans*¹⁴.

As análises arendtianas (2007) demonstram que os ideais do *homo faber*, fabricante do mundo, que são a permanência, a estabilidade e a durabilidade, foram sacrificados em benefício da abundância, que é o ideal do *animal laborans*. Ao contrário do trabalho, a atividade da fabricação não se consome no processo vital, mas no uso que fazemos dele. O *homo faber* executa um procedimento com etapas delineadas e bem definidas, e o resultado do seu trabalho confere mundanidade ao mundo. O resultado da produção em larga escala não atribui ao *animal laborans* nenhuma elaboração autêntica, tampouco confere originalidade ao contexto do mundo humano, pois está indicado no uso imediato e na assimilação do ciclo vital, subsistindo ao homem apenas a execução mecânica de etapas produtivas. Assim, “enquanto a durabilidade empresta uma certa independência aos objetos em relação ao homem que os produziram e os utilizam, a assimilação dos produtos destinados ao consumo pelos organismos vivos se destituem de qualquer existência independente” (CORREIA, 2011, p. 232).

Ao relacionar os desígnios do *animal laborans* com as demandas do corpo pela manutenção da vida¹⁵, Hannah Arendt vislumbra a instabilidade de um formato produtivo

¹⁴ Nas palavras de LAFER: “a experiência do *animal laborans*, assinalada pela necessidade e concomitante futilidade do processo biológico, do qual deriva, uma vez que é algo que se consome do próprio metabolismo, individual e coletivo. No sentido etimológico, *labor* indica a ideia de tarefas penosas, que cansam e, por essa razão, a primeira palavra, em português, que ocorre é “labuta”, cuja origem provável é *labor*. Entretanto, julgo que a palavra etimologicamente indicada para traduzir, em português, *labor*, que é o termo que Hannah Arendt emprega no seu livro, seria “trabalho”. De fato, trabalho, segundo muitos autores, vem do baixo latim *tripalium*, derivativo de *três* + *palus* (três paus), aparelho destinado a sujeitar cavalos que não queriam se deixar ferrar. *Tripaliare*, trabalhar, significava torturar com o *tripalium*, que era um instrumento de três paus. Para outros autores, trabalho vê, do baixo latim, *trabaculum*, o qual é derivado do latim *trabs* – trave, viga, usadas também para ferrar animais. Seja como for, trata-se da viga que todos nós carregamos na penosa e sisífica labuta de lidar com a necessidade” (2003, p. 29).

¹⁵ O modo como Arendt confere sentido à *vida*, serve para ilustrar as demandas biológicas do *animal laborans*: “a palavra *vida* tem significado inteiramente diferente quando usada em relação ao mundo para designar o intervalo de tempo entre nascimento e a morte. Limitada por um começo e um fim, isto é, pelos dois supremos eventos do aparecimento e do desaparecimento do indivíduo no mundo, a vida segue sempre uma trajetória estrita e linear, cujo movimento, não obstante, é transmitido pela força motriz da vida biológica que o homem compartilha com outros seres vivos e que conserva, sempre, o movimento cíclico da natureza” (2007, p. 108).

correspondente à experiência de completa ausência de mundo. O homem das massas “se volta para dentro de si mesmo, concentra-se apenas no fato de estar vivo, e permanece preso ao seu metabolismo com a natureza sem jamais transcender ou libertar-se do ciclo repetitivo do seu próprio funcionamento” (ARENDT, 2007, p. 127). Em movimento análogo ao do corpo que requisita o sustento, a necessidade da efetivação cotidiana das obrigações produtivas do *animal laborans* não lhes mostra o resultado de seu procedimento diário e nenhum produto estabilizado no mundo contará sua história enquanto agente. As demandas ininterruptas da sobrevivência biológica reduzem a vida do sujeito-produtor aos procedimentos estabelecidos na ocasião da compra e venda de objetos que não se estabelecem no mundo. O produto do labor ou o resultado do metabolismo do homem com a natureza, “não duram no mundo o tempo suficiente para se tornarem parte dele, e a própria atividade do labor, concentrada exclusivamente na vida e em sua manutenção, é tão indiferente ao mundo que é como se este não existisse” (id., ibd., p. 130). Desta forma, sendo cíclico, o processo de crescimento e declínio da natureza é infinitamente repetitivo. Por isso todas as atividades humanas provocadas pela necessidade natural estão vinculadas aos ciclos recorrentes de um movimento que não têm em si qualquer começo ou fim. Como assevera Arendt:

Tudo o que o labor produz destina-se a alimentar quase imediatamente o processo da vida humana, e este consumo, regenerando o processo vital, produz – ou antes, reproduz, nova “força de trabalho” de que o corpo necessita para o seu posterior sustento [...] o labor e o consumo seguem-se tão de perto que quase chegam a constituir um único movimento – movimento que, mal termina, deve começar novamente. A “necessidade de subsistir” comanda tanto o labor quanto o consumo; e o labor, quando incorpora, “reúne” e “mistura-se” fisicamente às coisas fornecidas pela natureza, realiza ativamente aquilo que o corpo faz mais intimamente quando consome alimento. Ambos são processos devoradores que se apossam matéria e a destroem (id., ibd., p. 131).

Se, com a ascensão das atividades conexas do labor e do consumo, todas as coisas do mundo devem ser devoradas e abandonadas quase tão rapidamente quanto surgem, a fim de que o processo produtivo não chegue a um fim repentino e catastrófico, o ciclo do labor, ao entrecruzar a relação homem-natureza, afeta as estruturas do sentido do homem como *ser-do-mundo*.¹⁶ Para Arendt, a anulação da singularidade humana e o comportamento social do homem das massas devastam o mundo público sustentado pela ação e pelo discurso. A

¹⁶ Como expõe Arendt: “exigidas por nosso corpo e produzidas pelo labor deste último, mas sem estabilidade própria, essas coisas destinadas ao consumo incessante surgem e desaparecem num ambiente de coisas que não são consumidas, mas usadas e às quais, à medida em que as usamos, nos habituamos e nos acostumamos. Como tais, elas geram a familiaridade do mundo, seus costumes e hábitos de intercâmbio entre os homens e as coisas, bem como entre homens e homens. O que os bens de consumo são para a vida humana, os objetos de uso são para o mundo do homem” (2007, p. 106).

conduta puramente automática requerida pela sociedade de “detentores de empregos” compromete a originalidade humana e a capacidade de propor algo novo ao mundo:

a única decisão ativa exigida do indivíduo [é] deixar-se levar, por assim dizer, abandonar a sua individualidade, as dores e as penas de viver ainda sentidas individualmente, e aquiescer num tipo funcional de conduta entorpecida e “tranqüilizada”. É perfeitamente concebível que a era moderna – que teve início com um surto tão promissor e tão sem precedentes de atividade humana – venha a terminar na passividade mais mortal e estéril que a história jamais conheceu (ARENDDT, 2007, p. 335).

Por esta perspectiva, o modo de vida do *animal laborans* indica o que obscurece o sentido da política no mundo moderno. Como afirma Celso Lafer, “a descartabilidade dos seres humanos do ponto-de-vista da produção é uma das razões pelas quais, hoje, os homens não estão à vontade e em casa no mundo” (2011, p. 27). Não estar em casa no mundo corresponde ao distanciamento com assuntos de comum interesse, que constituem e são constituídos pela atitude política. Motivo pelo qual a política, no mundo moderno, “foi reduzida a governo e passou a se restringir em elaborar e administrar estratégias para o livre desenvolvimento do progresso” (AGUIAR, 2004, p. 10). O esfacelamento do espaço público, a desintegração de um espaço que possa ser compartilhado por cada singularidade na expressão da palavra e da ação, e a apatia política tornam obscuro ao homem o sentido de pertencer ao mundo. Considerada uma instância administrativa da vida e não como um fim em si mesmo, a política se transforma em gerenciamento da sociedade com vista ao desenvolvimento do lado produtivo e social do homem.¹⁷ Arendt afirma que “o mundo moderno considerou a política como um simples meio de preservação e promoção da vida da sociedade e se empenhou, conseqüentemente, em reduzir ao mínimo essencial as prerrogativas políticas” (2008a, p. 206).

Para Arendt, a ausência do espaço público é a evidência da “sociedade como um todo em suas sempre mutáveis necessidades funcionais” (2005a, p. 68). O domínio social impõe condições que entrecruzam os procedimentos cíclicos da produção e consumo, em analogia direta ao movimento de estímulo e respostas previsíveis das solicitações biológicas¹⁸. São estas condições que acabam por ocasionar a anulação do “quem” no diálogo com seus pares,

17

Como diz Arendt: “Na modernidade, a esfera política foi considerada, tanto sob o aspecto teórico quanto sob o prático, como um meio de assegurar as provisões vitais da sociedade e a produtividade do livre desenvolvimento social” (1993, p.121).

¹⁸ O trabalho (labor) “não compõe nem produz o mundo, antes relaciona-se à manutenção da vida como biológica. Liga-se aos meios garantidores da reprodução da vida no seu sentido natural, biológico” (AGUIAR, 2011, p. 185).

destituem o aparecimento da ação e do discurso dentre singularidades e condicionam os homens ao conformismo e à apatia política. Restritos à exposição da esfera privada, “os homens se comportam ao invés de agir em relação uns aos outros” (id., 2007, p. 56).

Desta forma, se o ciclo do labor não reserva um lugar para a palavra e a ação na continuidade dos valores duráveis do mundo, o modo de vida do *animal laborans* não confere durabilidade, consistência e estabilidade à mundanidade do mundo. De acordo com Arendt, a substituição dos critérios estáveis da fabricação (*work*) – mundo dotado de permanência, durabilidade e solidez – pelo mundo do trabalho (*labor*) – provoca uma redução de todas as relações humanas ao nível do trabalho, compreendido pelo automatismo no processo produtivo em conformidade com os imperativos da sobrevivência do corpo no processo vital. Se a “sociedade de operários julga os homens segundo as funções que eles exercem no processo de trabalho” (id., 2007, p. 176), a perda da mundanidade do mundo é o reflexo mais evidente de uma sociedade de homens que, “sem um mundo comum que a um só tempo os relacione e separe, ou vivem em separação desesperadamente solitária ou são comprimidos pela massa” (id., 2005a, p. 126). Por isso, o desinteresse das massas por assuntos que fujam do âmbito confessional privado do subjetivismo. Não só a discussão foi esquecida, mas o próprio desejo por ela. Sem discurso, a política desaparece, pois ela é o que diz respeito aos muitos e só a conversa permite que os muitos entrem em contato sem que haja uma subordinação a este ou àquele (DUARTE, P., p. 124). O esvaziamento da dimensão política acompanha o empobrecimento da capacidade humana de instituir um mundo de instituições públicas e constituir o espaço de aparição da palavra e da ação. Com os domínios políticos revertidos às esferas administrativas, esvaece a característica humana de acrescentar algo original ao mundo e propor um novo começo sempre da percepção crítica do sentido da existência. “O processo de massificação despoja os seres humanos de suas qualidades humanas, torna-os intercambiáveis e, acima de tudo, *supérfluos*” (AGUIAR, 2004, p. 12).

Arendt questiona o sentido da política no mundo contemporâneo a partir da análise da perda da fronteira estabelecida entre o público e o privado. De acordo com suas análises, com a ascensão do social, as atividades executadas privadamente passaram a ter importância pública e o domínio político transformou-se em instância burocrática e administrativa.¹⁹ Ao ressaltar o contraste entre o domínio privado – em que, na proteção da família e do lar, tudo serve e deve servir para a segurança do processo vital – com o âmbito político como tal,

¹⁹ “A partir da glorificação do social e do nascimento da sociabilidade massificada surgiu um grande mal-entendido tremendamente alimentado pela tradição: trata-se da confusão do social com o político. Isso já aparece na tradução que os medievais fizeram da expressão *Zoon Politikon* como *animal socialis*” (AGUIAR, 2004, p. 12).

Arendt aponta (2005a) para os riscos da moderna redução da esfera pública à continuação da vida íntima e apresenta os reflexos do crescimento do artificial na forma de interação dos homens: “é contra esse crescimento – não meramente contra a sociedade, mas contra uma esfera social em constante crescimento – que o privado e o íntimo, de um lado, e de outro o político (no sentido mais estrito da palavra) mostram-se incapazes de oferecer resistência” (ARENDDT, 2007, p. 57). A exposição social a partir da perspectiva individual e privada no campo de aparição público reflete a substituição da ação política pelo comportamento e o consequente comprometimento da sociabilidade plural. Desta forma, na medida em que corrompe o mundo compartilhado de significados duradouros e a capacidade humana de renovar o mundo pela construção da pluralidade, com a ação e a palavra, a moderna configuração da noção de esfera social eleva as necessidades biológicas ao princípio orientador dos assuntos humanos. Assim, se o trabalho, no mundo moderno, é a condição mais imediata da vida associativa, as coisas ou objetos resultantes do moderno modelo produtivo passam a ser os principais condicionantes dos homens, legados a condição de produtores e consumidores. Para Arendt, “o que torna difícil suportar a sociedade de massa 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” (ARENDDT, 2007, p. 62).

Como assinala Magalhães (1985), a supremacia do âmbito social e ascensão da administração do lar e de suas atividades organizacionais refletem a preocupação com a esfera privada assumida em caráter exclusivo pela sociedade de proprietários. Nas condições da sociedade de massa, os homens tornam-se seres inteiramente privados de serem vistos e ouvidos uns pelos outros.²⁰ “São todos prisioneiros da subjetividade de sua própria existência, que continua a ser singular ainda que a mesma experiência seja multiplicada inúmeras vezes” (ARENDDT, 2007, p. 67), pois, nem o trabalho (*labor*) nem a obra (*work*) conseguem servir de abrigo à pluralidade humana, proporcionando um espaço que realce o aspecto singular do homem disposto entre pares. Por isso,

Arendt observou que as pessoas do Ocidente, ao definirem-se não em termos de ações linguísticas que engendram mundos, mas antes em termos de “processos” naturais, acabaram por lançar-se num mundo técnico-mecânico de labor que está longe da *vita activa* que foi crucial à *polis* grega [...] o ciclo de produção e consumo

²⁰ Para dizer com Silvia Pimenta (ROCHA, 2005, p. 112): “A sociedade de consumo institui um vocabulário, uma gramática e uma estilística do consumo, cabendo aos indivíduos apropriarem-se dessa linguagem para elaborar suas narrativas. É aderindo a determinados comportamentos, estilos de vida, ideias e atitudes que criamos uma identidade e instituímos uma consistência (sendo a própria vida pessoal entendida como o bem de consumo por excelência). Produtos, atitudes, comportamentos, músicas surgem como a língua na qual essa narrativa é elaborada; se quisermos prosseguir com essa analogia, podemos dizer que a moda e a publicidade constituem a gramática que nos ensina como combinar esses signos e instituir uma fala”.

em expansão permanente, que tudo revela apenas como matéria-prima para alimentar o sistema tecnológico, assemelha-se com a vida do animal, entorpecido pelo ambiente, vivendo dentro de um círculo de comportamento instintivo que a si próprio se circunscreve, incapaz de encontrar entes enquanto tal. O ciclo da humanidade tecnológica, contudo, não está completamente circunscrito, antes é, pelo menos em princípio, capaz de infinita expansão: o mundo tecnológico pode sugar todas as coisas para o seu processo de labor (ZIMMERMAN, 1990, p. 296).

Arendt aponta para o risco de que o indivíduo da moderna sociedade de massas, deslumbrado diante da abundância de sua crescente fertilidade e preso ao suave funcionamento de um processo interminável, já não seja capaz de reconhecer a sua própria futilidade – “a futilidade de uma vida que não se realiza em coisa alguma que seja permanente, que continue a existir após terminado o labor” (ARENDR, 2007, p. 147-148)²¹. A indiferença e a apatia do *animal laborans* em relação ao mundo público é a indicação crítica de Arendt para assinalar a “laborização” geral das outras atividades, uma vez que, nas sociedades modernas, o progresso, a geração da abundância e incessante busca da satisfação das necessidades biológicas estão representadas no processo passivo do consumo.²²

Para ilustrar o processo de inabilidade do homem moderno com o sentido público de empreender a ação e o discurso, apresentamos a seguir um retrato – providenciado com um vigor tipicamente nietzschiano – que parece exprimir efetivamente as condições típicas da existência do *animal laborans*:

Ele percebe que não pode dar para si mesmo uma direção, nem prestar socorro a si mesmo: então, sem qualquer esperança, ele mergulha no mundo do dia-a-dia e do trabalho cotidiano: a atividade mais trivial o cerca, seus membros caem esgotados. Mas, de repente, ele se ergue novamente: sente que a força não está ainda paralisada, mas o mantém de pé. Decisões orgulhosas e nobres se formam e se intensificam nele. Ele se assusta com a idéia de se afogar em pouco tempo numa especialização tão estreita e mesquinha; e busca então apoios e proteções para não ser levado por esse caminho. Em vão! Estes apoios cedem; pois ele foi enganado, agarrou-se a um suporte fraco. Num estado de vazio inconsolável, ele vê seus planos desaparecerem na fumaça: sua situação é insuportável e indigna; oscila entre uma atividade frenética e uma lassidão melancólica. Então, fica cansado, preguiçoso, assustado

²¹ Se na Grécia e na Roma antigas o trabalho era uma atividade da qual era se isentar para se desfrutar da liberdade política, isto é, da participação ativa na definição dos rumos da cidade, hoje o trabalho é a ocupação essencial dos homens, que dedicam seu tempo livre ao desfrute da liberdade privada na apropriação e consumo dos bens produzidos (DUARTE, A., 2000, p. 81).

²² Como assinala Arendt: “Uma vez que o trabalho corresponde à condição da própria vida, participa não apenas das suas fadigas e penas, mas também da mera felicidade em que podemos experimentar fato de estarmos vivos. [...] A benção do trabalho é que o esforço e a gratificação seguem um ao outro tão proximamente quanto a produção e o consumo, de modo que a felicidade é concomitante ao próprio processo” (ARENDR, 2005b, p. 182). Se o trabalhador não está sujeito nem à força bruta nem à dominação; ele é coagido pela necessidade direta inerente à própria vida (Cf. ARENDR, 2008a, p. 207). As requisições do almejado conforto e do “princípio da felicidade” – individual e familiar – estritamente ligadas à satisfação das necessidades biológicas e às convenções societárias, direcionam o indivíduo moderno a uma forma de organização que prive pela funcionalização das atividades e dispensa seu investimento com a singularidade. A este respeito conferir AGUIAR, 2004, p. 10.

com o trabalho, aterrorizado com tudo o que é grande e está cheio de ódio contra si mesmo. Ele disseca suas faculdades e acredita ver aí abismos fantásticos e cheios de caos. Em seguida, do alto deste conhecimento de si, que seu sonho inventou, se precipita novamente num ceticismo irônico. Não atribui o menor valor a suas lutas internas e se sente disposto a tudo que fosse verdadeiramente útil, por mais vil que fosse. Então, busca consolar-se numa atividade precipitada e incessante, para com isso fugir de si próprio. Assim, sua perplexidade e a ausência de um guia para a cultura o levam de uma maneira de ser à outra: dúvida, ímpetos, carências de vida, esperanças, desesperos, tudo isso o leva de um lado para o outro, o que significa dizer que acima dele todas as estrelas estão apagadas, estrelas com as quais ele poderia, no entanto, regular o curso do seu navio (NIETZSCHE, 2003, p. 130).

O temor apontado pelo personagem nietzschiano expressa a condição da sociedade de massas e o reflexo mais evidente da expectativa de um comportamento uniforme e regularizados pela lógica da produção e do consumo. Para dizer com Arendt, “a sociedade impõe inúmeras e variadas regras, todas elas tendentes a ‘normalizar’ os seus membros, a fazê-los ‘comportarem-se’, a abolir a ação espontânea ou a reação inusitada” (2007, p. 50). A compreensão da “normalização do sujeito” como o principal intermédio para continuidade do processo de produção que exclui de seu funcionamento a singularidade e renovação da ação e da palavra, bem como a percepção da hegemonia da atividade do trabalho (*labor*) na sobreposição do espaço público, torna o pensamento de Arendt aliado ao esforço de problematizar a biopolítica²³. Como diz Bignotto:

Preocupada desde muito cedo com o que ocorrera nos campos de concentração nazistas, Arendt antecipou os efeitos do que Giorgio Agamben chamou de biopolítica. Ao fazer da reprodução da vida seu elemento essencial, a contemporaneidade acabou por tornar a própria vida biológica supérflua e, por isso, constantemente ameaçada. Essa era uma das razões pelas quais a recuperação da política era tão urgente aos olhos de Arendt (2008, p. 8).

Embora não tenha cunhado o termo “biopolítica”, a percepção arendtiana da supremacia moderna da manutenção biológica da vida enquanto regra de organização social – sob a perspectiva do *animal laborans* – contém os germes da discussão posteriormente

²³ Para dizer com André Duarte: “Como a noção de biopolítica pode caber na obra de Arendt: encontramos uma resposta na tese de Arendt sobre o crescimento “artificial do natural”, na formulação que captura as principais transformações históricas da Era Moderna. Este compreende uma gama de fenômenos históricos decorrentes da Revolução Industrial, tais como: a propagação da forma capitalista de produção, a ampliação dos ‘processos’ da vida humana ao bem supremo; a promoção desses processos (que incidem sobre os interesses particulares do *animal laborans*) ao mais importante objeto de política; a exigência de produção contínua e consumo de bens em abundância sempre crescente [...] Neste processo, a esfera pública é transformada em social, isto é, um mercado econômico de trocas baseado em um ciclo incessante de produção e consumo. A partir do século XIX, então, o mundo político tem sido invadido por interesses sociais e econômicos do indivíduo, que hoje vemos reunido na forma de corporações internacionais, um coercitivo comércio Internacional de Regimes, globalização financeira e de ideologias de livre mercado. Isso resulta de políticas que se tornaram a atividade de gestão da produção e reprodução da vida *animal laborans*” (DUARTE, 2006, p.8, tradução nossa).

esmiuçada pela tentativa de compreender a subordinação total da política aos problemas relacionados às necessidades vitais. Nas infundáveis demandas pela sobrevivência biológica populacional, a política é destituída de seu valor original de instituir e renovar a mundanidade do mundo e designada aos parâmetros da sujeição e do controle, determinando que tudo tem que ser administrado, calculado, gerido, regrado e normalizado.

Uma vez que reconstruímos até aqui o crítico e sombrio diagnóstico arendtiano a respeito da moderna alienação do mundo comum e humano enquanto abrigo artificial estável e assunto compartilhado na ação e no discurso, cumpre agora nos indagarmos sobre as implicações dessa perda do mundo sobre a crise na educação. Arendt atenta para o fato de que a esfera educacional sofre os efeitos desse esfacelamento da esfera pública. É por isso que é a partir da percepção de um mundo em crise que a autora propõe a reflexão sobre a educação. A proposta arendtiana de apontar os entraves da gestão da vida na esfera do social manifesta em que medida a crise vivenciada no âmbito político está refletida na crise que acomete a esfera pré-política da educação. Arendt nos alerta para as consequências geradas a partir da moderna negação da singularidade e legitima uma preocupação com os rumos da política a partir do compromisso da esfera educacional em repensar suas práticas e significados. É por esta via que a autora buscou pensar sobre o sentido da educação e sobre a sua crise no contexto do mundo moderno.

A crise do processo educacional está intimamente relacionada com a expansão do modo de vida do *animal laborans* e o conseqüente esfacelamento da esfera pública no mundo moderno. Se a justaposição da educação ao primado do “social” invalida e torna insignificante o momento de iniciação dos jovens ao contexto da pluralidade, a educação socializada deixa de ser uma mediação do privado para o público, tornando-se investimento privado com enfoque exclusivo no ingresso dos jovens na esfera socioeconômica. A descontinuidade da herança da tradição e o moderno agenciamento do processo educativo enquanto alcance de uma posição mais elevada na esfera social corroboram os reflexos de uma crise de amplo alcance que tanto contribui para *apagar* a vida pública quanto compete para reafirmar as demandas do *animal laborans*.

Para Arendt, os modernos instrumentos de condicionamento escolar transformam o conhecimento em instrução com fins atrelados ao desenvolvimento do modo de vida social e técnico-científico.²⁴ Como expõe André Duarte:

²⁴ Como assinala nossa autora: “Se realmente for comprovado esse divórcio definitivo entre o conhecimento (no sentido moderno de *know-how*) e o pensamento, então passaremos à condição de escravos indefesos, não tanto de nossas máquinas, quanto de nosso *know-how*, criaturas desprovidas de raciocínio, à mercê de qualquer engenhoca tecnicamente possível, por mais mortífera que seja.” (2007, p. 11)

“O jargão empresarial invadiu e colonizou nossos processos de educação formal e sentimental, forjando um novo vocabulário: gerenciamento de saber, gestão da qualidade total, gestão de riscos, aprendizagem e avaliações contínuas, inteligência emocional, dentre tantos outros, são termos que encontramos em manuais de autoajuda e em *talk shows* de aconselhamento, em projetos de transformação da empresa privada em instituição meritocrática” (DUARTE, A., 2010, p. 114).

A esfera técnico-científica corresponde à necessidade de definir e estabelecer um conjunto de conhecimentos e tecnologias que nos permitam ordenar a vida prático-produtiva, a exemplo da medicina, da engenharia, da economia, etc. Ao contrário da compreensão crítica, a instrumentalização do conhecimento é determinada a partir do cálculo e do controle das questões e dos elementos do mundo. Mas o pensamento não é somente “raciocinar”, “calcular” e “instrumentalizar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas, sobretudo, dar sentido ao que somos e ao que nos acontece (LARROSA, 2002, p. 21).

Ao considerar o sentido atrelado à educação no mundo moderno, Vanessa Sievers, no livro “Educação em Hannah Arendt”, formula o seguinte questionamento: “por que deveríamos priorizar o mundo comum e os princípios que o sustentam e não o nosso bem-estar social?” (2011, p. 143) e reitera a importância de oferecer respostas aos jovens como o maior desafio da escola, mostrando “que a dignidade do ser humano vai além da busca por prazeres imediatos e que somos capazes de construir e constituir um mundo comum que pode conferir um sentido a nossa existência”. Como pontua Rancière, “o segredo do mestre é saber reconhecer a distância entre a matéria ensinada e o sujeito a instruir, a distância, também, entre *aprender e compreender*” (2007, p. 18).

A crise na educação resulta precisamente do fato de que a continuidade do mundo simbólico e material parece ter cada vez menos sentido num modo de vida caracterizado pela constante valorização do novo²⁵. Consequentemente, a obsolescência gerada com o moderno modo produtivo tem seus reflexos mais imediatos na ausência de sentido que o homem das massas atribui ao espaço de aparecimento das singularidades, no âmbito público. Se as relações firmadas entre os adultos estão balizadas pelo condicionamento estritamente biológico da busca pela sobrevivência, a partir das relações socioeconômicas, o formato incide igualmente sobre a forma com que ao recém-chegado é mediado o mundo, no âmbito pré-político da educação. Os discursos educacionais, ao se concentrarem ao redor de objetivos como o “desenvolvimento de competências”, a produção de “capital humano”, ou a busca de

²⁵ A tendência à vida tecnificada, na qual a técnica não é apenas meio, mas erguida em fim em si mesma, geradora da mentalidade estratégica e artificialista, faz com que as formas espontâneas da vida humana percam seu lugar próprio para se manifestar num mundo comum (Cf. AGUIAR, 2008, p. 31).

uma “instrução individualizada” fracassam na faculdade de iniciar os jovens num mundo comum e público, na constituição da singularidade de cada homem e na permanência e na herança pública e sua renovação pelos que nela se apoderam (CARVALHO, 2008).

Arendt relaciona a falta de criação de laços com o mundo comum com certas escolhas pedagógicas que a partir do século XX passaram a balizar os projetos educacionais no ocidente e assegura que a crise política ao atingir a educação, atinge suas peculiaridades, como a metodologia. A autora aponta, assim, duas vertentes principais, a psicologia moderna e o pragmatismo, como responsáveis por parte significativa da crise na educação. Por essa via, 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 na educação.²⁶ Arendt argumenta que a fusão entre a 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. [...] 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 (CESAR, M.R.A, DUARTE, A., 2012, p. 22).

Arendt critica o 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 ou supondo que a criança deixada à própria sorte possa garantir a continuidade de um mundo sempre anterior e posterior ao seu tempo de vida biológico. 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” (CÉSAR, M. R.A; DUARTE, A., p. 22).

Da inclinação pedagógica em centrar as diretrizes do processo de formação escolar na criança e no adolescente e com isso buscar desenvolver, junto com as ferramentas da psicologia, métodos mais propícios à facilitação do “aprender”, Arendt aponta o risco de que o conteúdo a ser transmitido seja preterido em nome do “como fazer” tal transposição. Se a

²⁶ Como aponta Arendt: sob 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. Um professor, pensava-se, é um homem que pode simplesmente ensinar qualquer coisa; sua formação é no ensino, e não no domínio de qualquer assunto particular. [...] Como o professor não precisa conhecer sua própria matéria, não raro acontece encontrar-se apenas um passo à frente de sua classe em conhecimento. Isso quer dizer, por sua vez, que não apenas os estudantes são efetivamente abandonados a seus próprios recursos, mas também que a fonte mais legítima de autoridade do professor não é mais eficaz. (2005a, p. 230)

educação já não representa o lugar fundamental na preparação dos recém-chegados ao mundo público isto se deve, em parte, pelo envolvimento quase exclusivo dos especialistas com os formatos possíveis ao processo escolar e não com o substrato – com o “como” ensinar e não com a consideração do sentido público da educação. Para Arendt, “aquilo que, por excelência deveria preparar a criança para o mundo dos adultos, o hábito gradualmente adquirido de trabalhar e não de brincar, é extinto em favor da autonomia do mundo e da infância” (2005a, p. 233). A retenção da criança em um mundo facilitado e infantilizado, nega aos mais novos a ocasião essencial de relacionamento com um adulto sob a perspectiva da autoridade, e acaba por impedi-la de avançar, de fato, para a idade adulta. Por isso diz a autora: “sob o pretexto de respeitar a independência da criança, ela é excluída do mundo dos adultos e mantida artificialmente no seu próprio mundo” (ibid., p. 230).

Para além da crítica lançada por Arendt, suas observações não estão balizadas pela tentativa de negar de antemão a autonomia da criança e, por exemplo, apontar para o espaço extra-escolar como mais ou menos propício ao brincar. Não se trata de propor uma exclusão irrestrita dos procedimentos lúdicos e eliminar do processo escolar o contato também fundamental com as modalidades do brincar. Trata-se, sobretudo, de questionar o direcionamento exclusivo impresso pelo moderno formato pedagógico que, ao reduzir o processo de ensino ao universo da criança, ao aplanamento dos experimentos da palavra e da ação – sob perspectiva do currículo escolar – e à instrução limitada a uma espécie de boa condução da vida, um “bem viver”, destitui o sentido humano de pertencer ao mundo.

A perspectiva do “aprender brincando” acaba por se transmutar no “conhecer fazendo”, eliminando do contexto educacional não só o processo cadenciado e elaborado na recepção da autoridade – por ambas as partes: quem aprende e quem transmite – mas a substância das experiências transmitidas e formadoras do mundo comum. O dano dessa negação da autoridade justaposta aos domínios da infantilização e simplificação não dizem respeito apenas ao universo específico da escola, mas reflete a falta de familiaridade com o mundo público e a escassez da atitude política autêntica. Se a autoridade do mestre foi preterida em nome dos pressupostos psicológicos e didáticos facilitadores de uma dinâmica da informação transitória e da instrução vocacional, a continuidade do legado simbólico e artificial do mundo humano cede lugar à aplicabilidade do conhecimento, que tem como intenção “inculcar uma habilidade” e “transformar as instituições de ensino em instituições vocacionais eficazes em apontar a boa condução na ‘arte de viver’” (ARENDR, 2005a, p. 232).

As psicologias do pensamento social e educacional contemporâneo se voltam à procura por novos métodos que garantam a excelência dos procedimentos didáticos, e

evidenciam o esforço em descobrir formas mais eficazes para que o aluno possa adquirir habilidades e competências. Não se pode negar a contribuição das correntes pedagógicas contemporâneas em propor novos formatos e nomenclaturas para que a atividade didática esteja garantida da melhor forma possível. Todavia, a tendência extremada de solicitar a eficácia da aplicação de formatos escolares sempre mais dinâmicos, ativos e simplificadores se sobrepõe à pergunta pelo sentido da transmissão e consolidação das experiências da palavra e da ação, na continuidade da esfera pública. A centralização das pedagogias contemporâneas à ideia do indivíduo e da individualidade mostram-se competentes em facilitar o ensino, mas incapazes de intermediar um espaço adequado para o deslocamento do espaço privado da família para o espaço público do bem comum. Arendt percebe que o processo de aprendizagem demanda sempre esforço, autocontrole, repetição, dentre outros investimentos.²⁷ Como assinala Almeida:

Muito embora o “facilitar” faça parte do ensino e uma situação agradável contribua para seu sucesso, se deixa de considerar que uma aprendizagem *sem* esforço é uma ilusão e sequer parece desejável, já que, quando por demais “facilitada” e exclusivamente prazerosa, exige pouco crescimento do aluno. Em contraposição a isso, o processo de formação exige mudanças do aluno e amadurecer significa, em parte, aprender a abrir mão de satisfações imediatas em favor de um bem maior. A aquisição de conhecimentos, por exemplo, pode ser interessante para o aluno, mas por vezes exige dele que se submeta a procedimentos e exercícios cujo sentido nem sempre está posto para ele num primeiro momento, além da necessidade de aprender também o que não lhe interessa. Conquistar uma habilidade, muitas vezes, depende do exercício repetitivo e cansativo e exige perseverança. Em suma, a educação deve proporcionar crescimento e a superação de dificuldades, isto é, *transformar* o modo de se inserir no mundo e de lidar com as coisas, e não perpetuar o modo de vida da criança (2010, p. 70).

De acordo com Arendt, as heranças culturais humanas só podem ser plenamente penetradas e desfrutadas através de uma aprendizagem que leve em conta o lado público do mundo, pois, para além do preparo instantâneo e aplicável, o homem empreende realizações simbólicas, possíveis de perdurar e capazes de dar prosseguimento à história do mundo comum. O professor que perceba a dimensão da sua responsabilidade elege este como o foco de sua prática didática e não compactua com a noção do termo “tradicional” enquanto atributo

²⁷ A partir das informações biográficas tecidas por YOUNG-BRUEHL, nos inclinados a pensar em que medida a educação recebida pela Hannah Arendt criança ampara a concepção do significado da educação da Hannah Arendt adulta. A rigidez recebida em seu processo de formação imprimiu-lhe a convicção de que seriam as exigências mais firmes e veementes as únicas capazes de “barrar” o espírito disperso de uma criança? Vejamos esse trecho que concerne ao contexto de Arendt, em seus primeiros anos de vida: “Nos lares alemães, onde se esperava que as crianças futuramente se juntassem à ‘elite educada’, estabeleciam-se escalas preparatórias em pequena escala do que Goethe havia chamado a província pedagógica. Autodisciplina, canalização construtiva das paixões, renúncia e responsabilidade pelos outros – essas eram as palavras de ordem de Goethe. O catecismo do mestre era conhecido de toda criança. (E qual é o seu dever? As exigências do dia) (1997, p. 84).

metodológico, tampouco valida o sentido de sua prática sob o signo da imposição do autoritarismo. O elemento substantivo do processo educacional encontra na força da autoridade os pressupostos e assim assegura a cada recém-chegado o direito de pertencer ao conjunto de elementos que são possíveis durante o curto espaço temporal da vida na Terra e que serão guardadas por aqueles que virão. Portanto, negar o acesso de cada ser que nasce para o mundo de inserções simbólicas e materiais legados por experiências consolidadas pela ação e pela palavra anteriores ao seu próprio tempo de vida biológico, significa também comprometer o sentido da política. “Em todo ato educativo, o que se está em jogo é a continuidade de um mundo propriamente humano” (BRAYNER, 2008, p. 142). Sem “aquele mínimo de conservação e de atitude conservadora [...] a educação simplesmente não é possível” (ARENDT, 2005a, p. 243), ou seja, destituídos do direito de conhecer e se apropriar dos elementos que salvaguardam o mundo humano, ao jovem é negado a participação no legado simbólico e a possibilidade de renovação da mundanidade do mundo. O compromisso com a herança a ser conservada só se torna um contra-senso se não for capaz de estimular a possibilidade humana de renovar o mundo.

Por isso Arendt propõe refletirmos sobre as consequências manifestas na falta de familiaridade e responsabilidade com o mundo público que as crianças e os jovens, ao se tornarem adultos, podem vir a imprimir ao contexto da pluralidade e ao legado de artificialismos simbólicos, na ascensão da vida que se conforma com diretrizes individuais e parâmetros instáveis e provisórios. Se a tarefa da educação não se define estritamente na conformidade com valores estáveis e fixos que irão se perpetuar sem ressalvas ao longo das gerações, o desafio que compete à ocasião de formação escolar é a incessante busca pela continuidade da capacidade humana de escapar das delimitações sintéticas e conceber sempre um novo começo.

CONCLUSÃO

Analizamos no presente estudo o modo como Hannah Arendt compreende a correlação existente entre a moderna crise na educação e o moderno esfacelamento do mundo comum e humano. A sugestão de não designar apenas a especialistas o conjunto de questões específicas da educação comprova que uma crise mais ampla e com grande relevância política deve ser considerada tanto pelos envolvidos diretamente com a esfera educacional quanto por aqueles que se sabem pertencentes a um mundo compartilhado por uma pluralidade humana continuamente ameaçada pela corrosão e pela futilidade do tempo sucessivo-linear. Assim, a reflexão arendtiana concebe possibilidades críticas a um modo de vida caracterizado pela obsolescência gerada com o moderno modo produtivo, onde se faz tão raro a composição de sentido para a vida na Terra e tão comum a experiência de esvaziamento do pertencimento a um mundo humano capaz de conservar-se e ser compartilhado na ação e no discurso. Como vimos, a autora não empreende uma resistência incondicional ao desenvolvimento técnico-científico, como se representasse uma afronta à vida todo e qualquer aparato da técnica, mas convida a refletirmos sobre os efeitos da redução das condições da existência humana na Terra apenas à perspectiva da funcionalidade, sob o signo da sociedade de consumo. Arendt não busca meramente negar toda e qualquer manifestação moderna dos formatos produtivos e invalidar na crítica a contrapartida dos benefícios modernos à manutenção da vida biológica, mas suas observações permitem questionar um tipo perigoso de reducionismo que engessa as potencialidades dos homens enquanto seres “do mundo”.

Problematizar o que nos torna incapazes de responder às questões que nos são dirigidas em nossa própria época permite vislumbrar a urgência de se instigar a atitude de pertencimento a um mundo de construções simbólicas, plurais, duradouras, de sentidos e

significados humanos. Por isso, classificar a argumentação arendtiana como um lamento característico lançado às condições de um mundo jogado às traças e, além disso, destacar nela a expressão de um saudosismo estrito acaba por obscurecer o real sentido de sua proposta de consolidação e manutenção do mundo legado pelos antepassados. Afinal, a retomada da *pólis* não representa estritamente ao espaço geográfico e histórico da cidade-estado, mas, como nos lembra a autora, a perspectiva grega da *pólis* “é a organização do povo tal como ela desponta do agir e falar conjuntos e seu verdadeiro espaço se encontra entre as pessoas que vivem em conjunto para esse propósito, não importa onde estejam” (ARENDDT, 2007, p. 198).²⁸

“Apesar da tonalidade sombria e pessimista que marca o diagnóstico arendtiano a respeito da modernidade, em cujo centro se encontram as suas análises críticas do fenômeno totalitário e das sociedades de consumo e de massa, a autora jamais abandonou a tarefa de pensar e repensar a política” (DUARTE, A., 2002, p. 56) e entender na ocasião da crise, uma abertura ao porvir. Considerando “a oportunidade proporcionada pelo próprio fato da crise – que dilacera fachadas e oblitera preconceitos – de explorar e investigar a essência da questão em tudo aquilo que foi posto a nu”, Arendt destaca o fato de que “uma crise só se torna um desastre quando respondemos a ela com juízos pré-formados, isto é, com preconceitos” (2005a, p. 223). Assim, a perspectiva da análise crítica, em Arendt, apresenta-se não sob o signo da fatalidade, nem assume um caráter permanente, mas aponta para o duelo de forças constitutivo de uma argumentação em que a continuidade e a transformação, a estabilidade e a imprevisibilidade se complementam. Como aponta Celso Lafer:

Em seus livros e artigos, Hannah Arendt não se esquivou de ‘examinar e suportar o fardo que o nosso século colocou sobre nós’. Nessa medida, ela foi uma pensadora da crise. Ao mesmo tempo, a filósofa, ao descartar toda perspectiva determinista, entendeu que tudo poderia ter ocorrido de forma diferente. Por essa razão, sua convicção era de que não cabia se vergar ao fardo dos acontecimentos. Hannah Arendt dedicou-se, com paixão e em várias direções, a explorar caminhos que apontassem para outros cenários, configurados a partir de novos marcos inaugurais, com o recurso de um renovado poder de iniciar (JARDIM, 2011b, p. 152).

Se cada novo ser que nasce atesta o potencial de renovação do mundo, a percepção crítica do que precisa ser renovado é a pedra de toque que valida a inserção humana no mundo comum. Arendt, “impregnada pela ideia de que a vida é um eterno recomeço, habitada pela certeza de que o tempo constitui um eterno escoamento em que o homem, no momento em que nasce, inscreve seu traço e se inscreve na história” (ADLER, 2007, p. 558). O caminho

²⁸ “Por conferir aos assuntos humanos uma solidez [...] a *pólis* como uma unidade podia pretender assegurar que tudo o que ocorresse ou fosse feito em seu interior não pereceria junto com a vida do agente ou do paciente de uma ação, mas viveria na memória das gerações futuras” (ARENDDT, 2011, p. 277)

que enseja a percepção do esfacelamento da pluralidade apresenta a palavra e a ação como atributos da conservação da singularidade humana e constitui-se como um chamado ao comprometimento com a integração de cada novo ser no mundo comum. Afinal, é autêntico o esforço do homem que valida sua capacidade de julgar e dar continuidade a pergunta pelo sentido de habitar a Terra. Para dizer com Aguiar, “o pensamento indica essa região do espírito humano que não se contenta com as respostas prontas, que sempre descobre sentidos até então não percebidos” (AGUIAR, 2002, p. 93).

No presente estudo explicitamos que, para Arendt, a educação assume a responsabilidade pelo processo de formação de jovens que irão compor e fundamentar o espaço público quando adultos e, por isso, atua na consolidação dos domínios do passado – necessários à atitude de renovação apenas desencadeada pela esfera política no compartilhamento de singularidades. Ou seja, embora pertencente à esfera pré-política, a educação assume o compromisso com o espaço público e com a pluralidade a partir da responsabilidade em apresentar o caráter “humano” e “comum” do mundo aos recém-chegados. Por representar aquele mínimo de conservação e de atitude conservadora sem a qual não seria possível a continuidade e renovação do mundo (ARENDR, 2005a, p. 243), a educação depara-se com um duplo desafio: preservar o conjunto de simbologias consolidados pelas experiências dos antepassados perante o esfacelamento da atitude política no mundo moderno e, ao mesmo tempo, possibilitar a cada novo ser que nasce o investimento com a produção de algo original e inédito ao mundo.

Analisamos que Arendt pensa o âmbito educacional na perspectiva do amor ao mundo (*amor mundi*) e da responsabilidade dos adultos pelo mundo em face dos recém-chegados a ele, tendo em vista a sua continuidade diante do inevitável esfacelamento ao qual o mundo estaria condenado se não fosse continuamente renovado pela vinda dos mais novos, com suas singularidades irreduzíveis. Cabe à educação preparar os mais jovens para o possível empreendimento de algo novo, espontâneo e imprevisível, cuidando para que os recém-chegados não sejam apartados do contexto mundano pré-estabelecido e, por conseguinte, abandonados imediatamente aos seus próprios recursos. Se, para Arendt, a vida humana digna não pode ser vivida sob condições de devastação do mundo, é o processo de formação escolar a ocasião que permite aos recém-chegados se apropriar dos elementos mundanos. Por esta perspectiva, o *amor mundi* é a resposta arendtiana para considerar não apenas a necessidade de renovação de um mundo simbólico e artificial, essencialmente humano, mas a possibilidade de assegurar a cada novo ser que nasce a garantia de que exista um mundo a ser compartilhado. Se o risco é a perda do mundo estável e dos parâmetros duradouros que ao

longo das gerações guiou a espécie humana, ainda temos a capacidade de agir, assegura Arendt, e por isso mesmo, a capacidade de renovar e manter o mundo.

Em nossas análises precedentes, apresentamos também a reflexão arendtiana sobre o obscurecimento do mundo público promovido ao longo da Era Moderna e as consequências do formato exclusivamente sócio-econômico impregnado nas relações dos homens entre si e com a natureza. Vimos que o esquecimento das experiências dos antepassados e o desinteresse pelo espaço de aparição das singularidades no contexto público acarretam a falta de identidade com o mundo comum e, por isso, Arendt demonstra o temor de que “em meio à velocidade própria da contemporaneidade, nossa capacidade de refletir sobre o que estamos fazendo se perca em definitivo” (LYRA, 2011, p. 114).

Para além da recorrência arendtiana ao diagnóstico e a permanência nos meios constitutivos da crítica, a contrapartida se expressa com a consideração da natalidade, no cuidado e na garantia de que, a partir do nascimento, o homem possa constituir e desenvolver um espaço de aparecimento, onde a singular manifestação da palavra e da ação seja o direcionamento da relação entre iguais. Como vimos, Arendt assinala a natalidade como categoria central do pensamento político porque é a raiz da ação e, portanto, também da liberdade e da novidade, que são intrínsecos ao aparecimento dos homens no mundo. A autora parte da premissa de que os seres nascem para o mundo comum e no contexto da pluralidade os seres se revelam. Cada ser humano se insere na Terra e constitui uma perspectiva histórica ao nascer, mas o espaço de artificialismos mundanos e simbologias humanas só pode ser preservado e renovado enquanto a possibilidade da ação e da palavra perdurar e validar a liberdade de fundar o novo. Como assinala Arendt, “cada nascimento novo ameaça a continuidade da *pólis*, pois cada novo nascimento um novo mundo potencialmente vem a existir. (ARENDR, 2011, p. 276). Como vimos, a natalidade é a essência da educação justamente porque cada novo ser que surge na Terra distingue-se dos demais pela possibilidade de proporcionar outros sentidos ao mundo simbólico e material, no trato com um legado de experiências pré-estabelecidas.

Outro aspecto da presente investigação que merece ser destacado consiste na proposta de Hannah Arendt em localizar os papéis na relação professor e aluno. Não se identificando com a pesquisa, o ensino, como também ressalta Demerval Saviani, precisa valorizar o acesso aos conhecimentos sistematizados. O ensino pressupõe a antevisão, pelo professor, da diferença entre o ponto de partida e o ponto de chegada, sem o que não será possível organizar e implementar os procedimentos necessários para se transformar a possibilidade do aprender em realidade. “Não sendo preenchida essa exigência, cai-se no espontaneísmo. E a

especificidade da ação educativa se esboroa” (SAVIANI, 2002, p. 76). Também pra Saviani, a escola não deve se ausentar da responsabilidade de permitir o acesso aos conhecimentos legados, por isso, o autor vai concluir que a importância política da educação reside na sua função de socialização do conhecimento. “É, pois, realizando-se na especificidade que lhe é própria que a educação cumpre sua função política. Daí que ao se dissolver a especificidade da contribuição pedagógica anula-se, em consequência, a sua importância política” (id.,ibd., p. 89).

A vertente crítica que Arendt dispôs em seus escritos, a exemplo das abordagens apresentadas nos capítulos que compõem o presente estudo, evidencia um caminho que vai ao encontro da tarefa de questionar o presente e problematizá-lo, mostrar os efeitos de um não-mundo, mas oferecendo também a contrapartida da renovação, do lançar-se ao porvir. A resposta de Arendt ao diagnóstico da crise no mundo moderno não é prescritivo, mas possibilita considerar a conjuntura atual da existência humana na Terra sob uma perspectiva reflexiva que se interliga diretamente a esfera educacional no processo de formação dos recém-chegados ao mundo. Pensar a educação a partir de Arendt, assim, implica na percepção das condições referentes ao formato da vida do homem moderno, e subtrai da própria força da reflexão o contraponto caro à manutenção do amor ao mundo.

Como explicitamos, para Arendt, a singularidade, ou seja, a capacidade humana de mediar algo imprevisível e original ao mundo, não está garantida autonomamente nem se instaura em cada recém-chegado sem a mediação de um adulto, pois, o pertencimento, a inserção no contexto da pluralidade e renovação do mundo humano demanda a familiaridade com os artificialismos simbólicos não percebíveis à vida dos seus agentes. Por isso, assumir a responsabilidade pelo mundo implica considerar o investimento da ação e da palavra na perspectiva da durabilidade e da solidez dos assuntos humanos, pois estes são os mediadores para o surgimento do novo, a abertura no porvir e a construção das prerrogativas necessárias inclusive para a contestação dos próprios valores legados de herança pela tradição. Portanto, o investimento reflexivo de Arendt não aponta para uma prática de recuperação do passado sob o signo da aceitação e convivência com a repetição de uma carga inalterável e emblemática pronta ser replicada pelas gerações subsequentes. A consolidação e conservação da experiência da pluralidade, no trato e no desenvolvimento da palavra e da ação sob a perspectiva do mundo público, e requisição da reflexão sobre a vida humana na Terra, é o

contraponto crítico para a redução do homem aos ditames biológicos do *animal laborans*, na subserviência aos valores sócio-econômicos.²⁹

Por esta via, na imprevisibilidade da ação, nas infinitas possibilidades abertas a partir de cada iniciativa humana ressoam não apenas as expectativas de realização pessoal, mas o intuito de dar continuidade a um mundo de construções e artificialismos propriamente humanos. Não se trata de recuperar um conservadorismo, pois, “não é, por definição, conservadora uma reflexão e uma proposta que se coloca sob o signo da esperança e que vê na ação, que a natalidade enseja, a permanente e igualitária capacidade de começar algo novo” (ARENDDT, 1997, p. 349). Para que o processo de renovação seja possível e, afinal, para que se possa iniciar algo na perspectiva simbólica e mundana, um conjunto prévio de elementos deve assegurar as mediações e interferências para novas possibilidades. A educação, por esta perspectiva, é algo a se herdar e a se renovar.

Portanto, a educação não pode se esquivar do desafio de assegurar um mundo a ser averiguado, mantido e renovado. “Transmitir conhecimentos é imprescindível, mas educar para o pensamento – com abertura, imprecisão e sem garantias – parece ser uma urgência para os nossos tempos difíceis, despertando a si mesmo e os outros do sono da irreflexão, abortando nossas opiniões vazias e irrefletidas” (ANDRADE, 2010, p. 124). Uma educação que considere um mundo comum, na elevação das capacidades de agir e de pensar, representa uma resistência ao que está velado pela sociedade diretamente atrelada aos fins estritamente mercadológicos.³⁰ Como esclarece Aguiar:

“Onde vigora a produtividade, a competição econômica e a funcionalização das atividades humanas; onde a palavra não tem nenhum valor e as relações humanas estão assentadas em imagens e outros meios virtualizadores; onde a tendência artificialista predominante tende a reduzir os homens a genes; onde o progresso retira e destrói qualquer idéia de permanência. (...) A relação entre educação e condição humana é propícia ao florescimento humano, entendido como desenvolvimento das capacidades *poiéticas*, teóricas e práticas. Sem trabalho, *agon*, educação, *Polis* e arte, o homem reduz-se a mero ser vivente (*dzoé*). A condição

²⁹ Como assinala Arendt: “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” (2005a, p. 235).

³⁰ Como ressalta André Duarte, em entrevista concedida à *Ihu Online*: “A educação é necessária não apenas para preparar as crianças para a vida e suas necessidades, mas principalmente porque temos de fomentar possibilidades de sua participação no mundo comum. Se não houvesse essa preocupação, bastaria que as crianças adquirissem as competências para sobreviver e para realizar seus projetos de vida individuais. Isso, entretanto, não quer dizer que os objetivos pessoais – como, por exemplo, se preparar para competir no mercado de trabalho – sejam irrelevantes ou devam ser excluídos da educação escolar. A educação como projeto da comunidade, contudo, é necessária para introduzir as novas gerações naquilo que é comum. O mundo exige de nós um esforço educacional para ter continuidade, enquanto os interesses individuais geralmente são imediatos, ou seja, as necessidades vitais sempre são prementes, mas não representam o que temos de valioso e especificamente humano” (DUARTE, A., 2007, p. 27-28).

humana funciona como uma espécie de *habitat* apropriado ao desabrochamento e revelação dos seres humanos (*bios*)” (2008, p. 28).

Se a crítica arendtiana possibilita abertura ao porvir, o significado impresso em sua atividade didática pode nos indicar um caminho, pois, como sugere sua biógrafa Laure Adler, para Arendt, “ensinar não é costurar de forma bonita os pensamentos dos filósofos, mas transmitir e dar ao outro o vôo do pensamento” (2010, p. 358). Vestida pela certeza de que a ocasião da formação escolar não significa apenas a subserviência ao aparato técnico-científico e a manutenção das demandas da sociedade de massa e mercado, o ponto de partida didático acolheria o desafio de reservar ao humano um espaço de aproximação e pertencimento ao mundo “comum” e “plural” a partir de uma circunscrição clara para cada um dos envolvidos no processo. O professor, no exercício do cuidado com cada recém chegado concomitante com o cuidado pelo mundo, percebe a necessidade de se esquivar dos discursos exclusivamente no “desenvolvimento de competências” e no direcionamento técnico do conhecimento e ampara-se a partir do comprometimento com seu aluno. Em seu exercício didático, Arendt lutará com frequência para ensinar apenas a estudantes que ela possa acompanhar pessoalmente, em vez de ensinar a multidões que tomam notas para alimentar seus conhecimentos gerais. “Há sempre na sala, [acredita ela], alguém para quem falar é essencial, e para quem transmitir é dar prazer” (ADLER, 2010, p. 363). É por isso que concordamos com Brayner (2008) quando ele aponta que a escola republicana é aquela que dota o indivíduo de “competências republicanas” referentes à competência lingüística (a capacidade de se fazer escutar); à capacidade argumentativa (de se colocar no lugar do outro sem perder suas próprias e pessoais referências); à competência proposicional (a busca de adesão); à competência decisória (escolher entre alternativas); à competência auto-interrogativa (dialogar com o meu interlocutor interno e se colocar no lugar do outro). São essas competências que tornam possível a existência da esfera pública, onde o que conta é participação qualitativa, pois a democracia não é somente uma questão de “quem”, ou “quantos” participam, mas também de “como” e “por que” participam. Afinal, o professor que percebe o alcance da educação enquanto propulsora da atitude de renovação política considera o envolvimento com cada singularidade e se volta ao desenvolvimento da capacidade humana de julgar a história por conta própria e de recriar o mundo comum.

REFERÊNCIAS

ABBAGNO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ADLER, Laure. **Nos passos de Hannah Arendt**. Tradução Tatiana Salem; Marcelo Jascques. Rio de Janeiro: Record, 2007.

AGUIAR, Odílio Alves. **Filosofia e Política no Pensamento de Hannah Arendt**. Fortaleza: EUFC, 2001.

_____. A dimensão constituinte do poder em Hannah Arendt. **Trans/Form/Ação**, São Paulo, v. 34, n.1, p. 115-130, 2011.

_____. A questão social em Hannah Arendt. **Trans/Form/Ação**. São Paulo, v. 27, n. 2, p. 7-20, 2004.

_____. Condição humana e educação em Hannah Arendt. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 22, n. 44, p. 23-42, 2008.

_____. **Filosofia, política e ética em Hannah Arendt**. Ijuí-RS: Edijui, 2009.

_____. et al. (Org.) **Filosofia política contemporânea**. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. Natureza, beleza, e política segundo Hannah Arendt. In: JARDIM, Eduardo (Org.). **Revista O que nos faz pensar** – Cadernos do departamento de filosofia da PUC-RIO, maio de 2011b.

_____. O espectador como metáfora do filosofar em Hannah Arendt. In: Adriano Correia (Org.). **Transpondo o abismo: Hannah Arendt entre a filosofia e a política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

_____. et. al (Org.). O futuro entre o passado e o presente: **Anais do V Encontro Hannah Arendt**. Passo Fundo: IFIBE, 2012.

ALMEIDA, Vanessa Sievers. **Educação em Hannah Arendt**: entre o mundo deserto e o amor ao mundo. São Paulo: Cortez, 2011.

ALVES NETO, Rodrigo R. **Alienações do mundo**: uma interpretação da obra de Hannah Arendt. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Ed. Loyola, 2009.

_____. **Mundo e acosmismo na obra de Hannah Arendt**. 2007. Tese (Doutorado em Filosofia) – PUC-RIO. Rio de Janeiro, 2007.

ANDRADE, Marcelo. A banalidade do mal e as possibilidades da educação moral: contribuições arendtianas. **Revista brasileira de educação**, v.15, n. 43, 2010.

ARENDDT, Hannah. **A dignidade da política**. 2. ed., Tradução Helena Martins. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993.

_____. **A Promessa da Política**. Tradução Pedro Jorgensen Jr. Rio de Janeiro: DIFEL, 2008a.

_____. **A Vida do espírito: o pensar, o querer, o julgar**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

_____. **Compreender: formação, exílio e totalitarismo (ensaios) 1930-54**. Tradução Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras; Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008c.

_____. **A condição humana**. Tradução Roberto Raposo. 10 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitaria, 2007.

_____. **Entre o passado e o futuro**. Tradução Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2005a.

_____. **A grande tradição**. Tradução Paulo Eduardo Bodziak e Adriano Correia. Rio de Janeiro: Revista O que nos faz pensar (PUC-RJ), 2011.

_____. **Homens em tempos sombrios**. Tradução Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2008b.

_____. **Responsabilidade e julgamento.** Tradução Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

_____. **Trabalho, obra, ação.** Tradução Adriano Correia. Cadernos de Ética e Filosofia Política, São Paulo, v. 2, n. 7, p. 175-201, 2005b.

_____. Totalitarismo. Tradução Adriano Correia. **Inquietude**, Goiânia, v. 2, n. 2, ago/dez, 2011.

_____. **Crises da República.** Tradução José Volkmann. São Paulo: Perspectiva, 2004a.

ARISTÓTELES. **Metafísica.** Tradução Marcelo Perine. São Paulo: Paulus, 2003.

AVRITZER, Leonardo. Ação, fundação e autoridade em Hannah Arendt. **Lua Nova**, São Paulo, n. 68, 2006.

AZEVEDO, Daniela Grillo. República e educação: entre a tradição e a autoridade. In: AGUIAR et. al. (Org.). O futuro entre o passado e o presente: **Anais do V Encontro Hannah Arendt.** Passo Fundo: IFIBE, 2012.

BIGNOTTO, Newton; JARDIM, Eduardo (Org.). **Hannah Arendt: diálogos, reflexões, memórias.** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001

BRAYNER, Flávio. **Educação e republicanismo:** experimentos arendtianos para uma educação melhor. Liber Livro Editora: Brasília, 2008.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. **REVISTA EDUCAÇÃO.** Coleção Especial: Biblioteca do Professor nº 4. Hannah Arendt pensa a educação. São Paulo: Editora Segmento, 2008.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. **Da escola disciplinar à pedagogia do controle.** 2004. 197 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2004.

_____; DUARTE, André. Hannah Arendt: pensar a crise da educação no mundo contemporâneo. **Educação e pesquisa**, São Paulo, ano 3, v. 36, p. 823-837, set./dez, 2010.

CHAUÍ, Marilena. **Introdução à História da Filosofia.** São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

CORREIA, Adriano. **Hannah Arendt e a Condição Humana**. Salvador: Quarteto, 2006.

_____. Natalidade e amor mundi: sobre a relação entre educação e política em Hannah Arendt. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n.3, p. 811-822, set./dez., 2010.

_____. Sobre o trágico na ação: Arendt e Nietzsche. In: JARDIM, Eduardo (Org.) **Revista O que nos faz pensar** – Cadernos do departamento de filosofia da PUC-RIO, maio de 2011.

_____. NASCIMENTO, Mariangela. (Org.). **Hannah Arendt: entre o passado e o futuro**. Juiz de Fora: UFJF, 2008.

COSTA, Pedro Paulo. **O papel do educador na concepção de Hannah Arendt**. De Magistro de Filosofia. Anápolis, ano III, n. 5, 25 set. 2010.

COURTINE-DENAMY, Sylvie. **O cuidado com o mundo: diálogo de Hannah Arendt e alguns dos seus contemporâneos**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2004.

DERRIDA, Jacques. **A escritura e a diferença**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1995.

DURKHEIM, Émile. **Education and sociology**. New York: Free Press, 1956.

_____. **Gramatologia**. Porto: Campo das Letras, 1994.

DOZOL, Marlene de Souza. Do ensino e daquele que ensina: formação, autoridade e sedução. **Cadernos de História e Filosofia da Educação**. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1993.

DUARTE, André (Org.). **A banalização da violência: a atualidade do pensamento de Hannah Arendt**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2004.

_____. Biopolitics and the dissemination of violence: the Arendtian critique of the present. **Hannah Arendt. Critical Assessments of Leading Political Philosophers**. Ed. Garrath Williams. London: Routledge, 2006. Disponível em: <http://works.bepress.com/andre_duarte/18>. Acesso em: 25 nov. 2011.

_____. Hannah Arendt e o pensamento da comunidade: notas para o conceito de comunidades plurais. In: JARDIM, Eduardo (Org.) **Revista O que nos faz pensar** – Cadernos do departamento de filosofia da PUC-RIO, maio de 2011.

_____. **Heidegger e Foucault, críticos da modernidade:** humanismo, técnica e biopolítica. Trans/Form/Ação, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 95-114, 2006b.

_____. **O pensamento à sombra da ruptura:** política e filosofia em Hannah Arendt. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

_____. Hannah Arendt e o pensamento sem amparos. **Cadernos IHU em formação**, São Leopoldo, RS, ano 3, n. 17, p. 22-31, 2007.

_____. **Vidas em risco: crítica do presente em Heidegger, Arendt e Foucault.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

DUARTE, Pedro. O sentido político da arte hoje. In: JARDIM, Eduardo (Org.) **Revista O que nos faz pensar** – Cadernos do departamento de filosofia da PUC-RIO, maio de 2011.

FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas:** uma arqueologia das ciências humanas. Tradução Salma T. Muchail. 8 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **Vigiar e punir.** São Paulo: Vozes, 1995.

FRANCISCO, Maria de Fátima S. Questões em torno da filosofia política e da educação de Hannah Arendt. In: AGUIAR et al. O futuro entre o passado e o presente: **Anais do V Encontro Hannah Arendt.** Passo Fundo: IFIBE, 2012.

JAEGER, Werner. **Paidéia – A formação do Homem Grego.** Tradução Artur M. Parreira. 3 ed. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1995.

JARDIM, Eduardo (Org.). **Revista O que nos faz pensar** – Cadernos do departamento de filosofia da PUC-RIO, maio de 2011.

_____. **Hannah Arendt:** pensadora da crise e de um novo início. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2011b.

KONDER, Leandro. **Walter Benjamin:** o marxismo da melancolia. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1999.

LAFER, Celso. **A reconstrução dos direitos humanos:** um diálogo com o pensamento de Hannah Arendt. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

_____. Hannah Arendt e o pensamento da comunidade: notas para o conceito de comunidades plurais. In: JARDIM, Eduardo (Org.) **Revista O que nos faz pensar** – Cadernos do departamento de filosofia da PUC-RIO, maio de 2011

_____. **Hannah Arendt: Pensamento, persuasão e poder.** 2 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista brasileira de educação**, n. 19, p. 2-28, 2002.

_____. **Pedagogía Profana:** estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación. Argentina: Novedades Educativas, 2000.

LEBRUN, G. A liberdade segundo Hannah Arendt. **Passeios ao Léu**, São Paulo, Brasiliense, 1983.

LOGOS. **Enciclopédia luso-brasileira de Filosofia.** Lisboa: Printer Portuguesa, 1989, v. 5.

LYRA, Edgar. Hannah Arendt e a ficção científica. In: JARDIM, Eduardo (Org.). **Revista O que nos faz pensar** – Cadernos do departamento de filosofia da PUC-RIO, maio de 2011. p. 96-122.

MAGALHÃES, Thereza Calvet de. Compreensão e perdão em Hannah Arendt: a política como problema filosófico. In: YUNES, E.; BINGEMER, M. C. L. (Org.). **Mulheres de palavra.** São Paulo: Loyola, 2003.

_____. A atividade humana do trabalho (*labor*) em Hannah Arendt. São Paulo: **Revista Ensaio**, 1985.

NIETZSCHE, Friedrich. **Escritos sobre educação.** Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio. São Paulo: Loyola, 2003.

NOVAES, Adauto. (Org.). **Vida, vício virtude.** São Paulo: Editora SESC SP, 2009.

_____. (Org.). **Tempo e história.** São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

_____. (Org.). **Crise da Razão.** São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

NUNES, Sandra Janice. Instrução e educação: um diálogo com Hannah Arendt. In: AGUIAR (Org.). **O futuro entre o passado e o presente: Anais do V Encontro Hannah Arendt**. Passo Fundo: IFIBE, 2012.

ORTEGA, Francisco. **Para uma política da amizade: Arendt, Derrida, Foucault**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

RANCIÈRE, Jacques. **Cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Tradução Lílian do Valle. 2ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

ROCHA, Silvia Pimenta Velloso. O homem sem qualidades: modernidade, consumo e identidade cultural. **Revista da Escola Superior de Propaganda e Marketing**, São Paulo, ano 2, v. 2, n. 3, p. 111-122, março 2005.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 35. ed., 2002.

SOUKI, Nádia. Da crise da autoridade ao mundo invertido. In: JARDIM, E.; BIGNOTTO, N. (Org.). **Hannah Arendt: diálogos, reflexões, memórias**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

SKLIAR, Carlos (Org.). **Derrida & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

TELES, Edson. Hannah Arendt, a ação política e a experiência dos gregos. **Cadernos de Ética e Filosofia Política**, São Paulo, FFLCH/USP, p. 151-161, 2001,

TELLES, Vera da Silva. Espaço público e espaço privado na constituição social: notas sobre o pensamento de Hannah Arendt. **Tempo Social – Revista Sociologia USP**, v. 2, n.1, p. 23-48, 1990.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

WAGNER, Eugenia Sales. **Hannah Arendt: ética & política**. Cotia, São Paulo: Ateliê Editorial, 2006.

_____. **Hannah Arendt e Karl Marx: o mundo do trabalho**. Cotia: Ateliê editorial, 2002.

YOUNG-BRUEHL, Elizabeth. **Hannah Arendt, por amor ao mundo**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1997.

ZEVALLOS, Verónica Pilar G. **Derrida e a educação: o acontecimento do impossível**. 2010, 89f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caixias do Sul.

ZIMMERMAN. **Confronto de Heidegger com a modernidade: tecnologia, política e arte.** Lisboa: INSTITUTO PIAGET, 1990

ZUCCO, Jucilaine. **A ideia da autoridade na educação: uma perspectiva arendtiana.** 2008. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFSC, Florianópolis.