UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**RENATA DE OLIVEIRA FERRAZ**

# O velho, o novo e a educação em um mundo em transformação:

reflexões a partir do pensamento de Hannah Arendt

São Paulo
2016

**RENATA DE OLIVEIRA FERRAZ**

# O velho, o novo e a educação em um mundo em transformação:

reflexões a partir do pensamento de Hannah Arendt

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Filosofia e Educação

Orientadora: Prof. Dra. Maria de Fátima Simões Francisco

São Paulo

2016

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catalogação na Publicação

Serviço de Biblioteca e Documentação

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

---

Ferraz, Renata de Oliveira

O velho, o novo e a educação em um mundo em transformação: reflexões a partir do pensamento de Hannah Arendt / Renata de Oliveira Ferraz; orientação Maria de Fátima Simões Francisco. São Paulo: s.n., 2016.

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Filosofia e Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Educação 2. Crise 3. Filosofia e Educação 4. Modernidade 5. Hannah Arendt

---

Nome: FERRAZ, Renata de Oliveira

Título: O velho, o novo e a educação em um mundo em transformação: reflexões a partir do pensamento de Hannah Arendt

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação

Aprovada em:

Banca Examinadora

Prof. Dr._____Instituição_____

Julgamento_____Assinatura _____

Prof. Dr._____Instituição_____

Julgamento_____Assinatura _____

Prof. Dr._____Instituição_____

Julgamento_____Assinatura _____

*Aos meus pais Gessia e Luiz Cláudio.*

## Agradecimentos

Agradeço à rebeldia do meu pai e à autoridade da minha mãe. Juntos, criaram o chão firme onde eu piso e de onde salto. Sem eles, este trabalho não existiria.

Agradeço, também, à memória do meu avô Teco, pescador, e do meu avô Sodero, fazedor de nascimentos.

Agradeço, ainda, o acolhimento de minhas avós. A Vó Nice, que me buscava sempre na escola, e a Vó Tereza, que me recebia sempre nas férias.

Agradeço, é claro, à minha irmã Juliana, companhia e amiga essencial nesta e em todas as jornadas.

Agradeço aos amigos: às amigas de infância, pelo riso, aos amigos da Faculdade de Direito, pela disposição em mudar o mundo, aos companheiros do Pé na Escola, Mariana, Bruno e Vanessa, pela companhia nos caminhos da educação política e em direitos humanos. Além deles, sou grata aos parceiros dos projetos Educação de Alma Brasileira e USP *Reler*, por tudo o que aprendemos juntos.

Agradeço, é claro, a todos os professores que tive, em especial às professoras de balé, pelo ensino dessa arte e, também, do trabalho duro que faz coisas belas.

Agradeço, ademais, ao Ivo Fruchi de Matos, pela revisão deste trabalho, e à Stella, pela ajuda com a tradução.

E agradeço, por fim, à Universidade de São Paulo, aos professores e funcionários da Faculdade de Educação da USP, à população proprietária e artífice da universidade pública, e, em especial, à Professora Maria de Fátima Simões Francisco, pela orientação.

*A gente se conhecia desde a infância, o medo cresceu comigo. Quando eu era garoto, meu medo principal era que a casa do meu pai desabasse. Mas era apenas o centro do terror. Deste centro se irradiavam miríades de medos, aquelas coisas que, com uma picada de frio na minha barriga, me enchiam a vida de vibração e significado, os mínimos medos que cintilavam em volta, e se estendiam até os inumeráveis horizontes do desconhecido.*

*De repente, fiquei apavorado. A partir desse momento, não senti mais NADA. Estava na companhia de algo maior, muito maior, infinitamente maior do que qualquer medo. TUDO havia mudado.*

***PAULO LEMINSKI***

# Resumo

FERRAZ, Renata de Oliveira. **O velho, o novo e a educação em um mundo em transformação:** reflexões a partir do pensamento de Hannah Arendt. 2016. 159f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

Este trabalho apresenta uma reflexão sobre as relações entre "educação", "mundo comum", "modernidade", "natalidade" e "lembrar" no pensamento de Hannah Arendt. A autora aborda o mundo humano como artifício criado por mulheres e homens plurais, por meio da fabricação de obras e da manifestação de atos e palavras. É na esfera pública gerada por este mundo que as pessoas se encontram, revelando suas singularidades e descobrindo-se plurais. A problemática apresentada no pensamento arendtiano, contudo, reside no fato de que a modernidade marca um movimento, de um lado, de constante de esfarelamento das coisas do mundo (mundo deserto), e, de outro, da permanente iminência de revoluções. Assim, a modernidade é um tempo de crises e transformações profundas e aceleradas de tudo o que existe entre nós. Nesse cenário, a educação passa a ser vista como um problema político de primeira grandeza. Compreendida como a forma humana de acolher os mais novos no mundo, a educação se encontra num vácuo: como acolher os mais novos num mundo que não é mais como era antes, mas tampouco é já como será quando as crianças e adolescentes se tornarem adultas? O caminho escolhido por este trabalho para refletir sobre essa pergunta foi o pensamento a partir das categorias apresentadas por Arendt, tecendo possíveis relações entre a educação e um mundo que fica imediatamente velho, e a educação e um mundo que precisa urgentemente de renovação. Nesse sentido, diante de um mundo caduco, cabe à educação despertar um olhar profundo capaz de dar vida às ruínas de nossa república, de nossas cidades, permitindo alguma compreensão diante dos acontecimentos que se amontoam na nossa frente. Quanto ao novo, se cabe à educação preparar os novos para a renovação do mundo, é preciso saber que a responsabilidade pelo mundo e pelas crianças, no presente, é dos adultos, que precisam agir no âmbito da política e fazer escolhas no âmbito da educação. Se a finalidade da educação é a liberdade, num sentido público, ela precisa ser conservadora, pois aos adultos cabe somente apresentar o mundo que conhecem, deixando aberto o caminho do futuro para que as novas gerações realizem aquilo que é impossível de prever.

Palavras-chave: Educação. Hannah Arendt. Mundo. Crise. Passado. Futuro.

# Abstract

FERRAZ, Renata de Oliveira. **O velho, o novo e a educação em um mundo em transformação:** reflexões a partir do pensamento de Hannah Arendt. 2016. 159f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

This study presents a reflection on the connections among "education", "common world", "modernity" and "remember" in Hannah Arendt's thought. The author approaches the human world as a human artificiality created by plural men and women through the production of works and the display of acts and words. People meet each other in the public context created by this world, revealing their singularities and finding themselves plural. However, the issue shown in the Arendtian conception lies on the fact that modernity sets apart a movement, on one hand, of constant crumbling of the things of the world (the desert world), and, on the other hand, of permanent imminence of revolutions. Therefore, modernity is a time of crises and deep, swift transformations of everything there is among us. In this context, education begins to be seen as a critical political problem; understood as the human way of sheltering the youth in the world, it is found in a vacuum: how to shelter the youth in a world that is not what it used to be, but nor is at the moment what it will be when children and teenagers become adults? The path chosen by this paper to reflect on such a question was the reasoning based on the categories proposed by Arendt, setting forth possible connections between education and a world that turns old immediately, and education and a world that desperately needs renovation. In a stale world, education has the role of awakening a deep attitude, able to bring life to the ruins of our republic, our cities, allowing some understanding in light of the events that pile up before us. As for the new, if it is the role of education to prepare the youth for the renovation of the world, it is necessary to be aware that the responsibility for the world and the children, at present, belongs to adults, who must act within politics and make choices in education. If the goal of education is freedom, in a public sense, it needs to be conservative because adults shall only present the world they know, leaving the path of future open so that new generations accomplish what is impossible to predict.


Keywords: Education. Hannah Arendt. World. Crisis. Past. Future.

**Apalavra**

o homem que não lê
que não fala
que não conhece a palavra
como são seus sonhos?
poeira, asfixia, azul celeste ou frio
perfumes de sons, gostos de cores
todos os sentidos
sem nenhum sentido
vida pontual
sensações, espasmos
sem ideias de direção
sua ação?
instintos, contrações
impulsos e explosões
seu amor
a proximidade dos corpos
o toque dos pelos que antecede o embate entre as peles
a visão pendente por detrás dos olhos abertos
não há profano, não há sagrado
não há significado
há memórias sensoriais
que o levam para o grito estridente
vermelho no quente com dor de fome
ou à beira do mar
com orvalhos no rosto
e lábios oleosos
flutuando sobre seus ombros

Esta pesquisa é uma conversa.
Continue falando comigo, por favor...

# Sumário

**CARTA DE APRESENTAÇÃO** ..... **12**

**INTRODUÇÃO** ..... **29**

**1. O MUNDO EM TRANSFORMAÇÃO** ..... **38**

1.1. O MUNDO HUMANO E O TEMPO ..... 39
1.2. FAZIMENTO DO MUNDO ..... 42
1.3. APARÊNCIA DO MUNDO ..... 49
1.4. SENTIMENTO DO MUNDO ..... 54
1.5. MUNDO DESERTO ..... 55
1.6. MUNDO EM TRANSFORMAÇÃO ..... 67
1.7. DILÚVIO DE INFORMAÇÕES ..... 79
1.8. O PROBLEMA DA EDUCAÇÃO ..... 81

**2. A EDUCAÇÃO E O VELHO** ..... **86**

2.1. O VELHO ..... 87
2.2. DEITAR RAÍZES NO MUNDO: CONHECER E PENSAR ..... 87
2.3. ASSUMIR UM LUGAR NO MUNDO: COMPREENDER ..... 99
2.4. A AUTORIDADE DOS ADULTOS ..... 103

**3. A EDUCAÇÃO E O NOVO** ..... **118**

3.1. O MILAGRE DO NOVO ..... 119
3.2. A LIBERDADE ..... 122
3.3. O MUNDO COMO MEDIADOR ..... 125
3.4. EDUCAÇÃO PARA A LIBERDADE ..... 133

**CONSIDERAÇÕES FINAIS** ..... **142**

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS** ..... **152**

## CARTA DE APRESENTAÇÃO

*Não serei o poeta de um mundo caduco.*
*Também não cantarei o mundo futuro.*
*Estou preso à vida e olho meus companheiros.*
*Estão taciturnos mas nutrem grandes esperanças.*
*Entre eles, considero a enorme realidade.*
*O presente é tão grande, não nos afastemos.*
*Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas.*

***Carlos Drummond de Andrade***

*Enquanto andava de branco pelas ruas da São José dos Campos da minha adolescência ou adiava a hora do estudo e da tarefa, não havia mais esperança. Mas quando me vi ali no meio da avenida Paulista, em junho de 2013, senti que algo poderia ser dito, que algo deveria ser dito, e uma coisa nova poderia começar.*

*Que nós poderíamos nos conhecer.*

*No meio da avenida, não queria pintar minhas roupas com as tintas das outras pessoas, mas escrever no muro da minha cidade versos meus que outras pessoas pudessem compreender.*

*Sopraria minha assinatura. E, quando minhas histórias já não fossem mais minhas, quando se misturassem às histórias de outros, sobraríamos em algum lugar, nalguma hora, os olhos limpos, finalmente capazes de nos reconhecer e escolher:*

*— O que vamos ser, juntos?*

*Vou te contar…*

*Este é um trabalho em Filosofia e Educação. A conclusão de estudos realizados no âmbito da pós-graduação da Faculdade de Educação da USP, no período de agosto de 2013 a outubro de 2016, sob a orientação da Professora Maria de Fátima Simões Francisco.*

*Numa manhã de 2006, meu professor de matemática cantava umas canções de ninar e esboçava arte concreta na lousa. Ângulos retos, linhas paralelas, curvas perfeitas. E eu ia desenhando borboletas no caderno como se costurasse um fluxo vital nas superfícies mortas, às vezes na carteira, minha pele, meu uniforme.*

*Você já passou por isso? De desenhar de acordo com o impulso mais imediato do gesto, num desejo líquido que penetra os dedos e faz a caneta derramar tinta, harmoniosamente, num ritmo de cantiga-aula?*

*— Pessoal, não se esqueçam de que hoje é o último dia para deixar o formulário da Fuvest na secretaria, o.k.? Vamos mandar hoje para São Paulo — disse a coordenadora da escola onde eu cursava o terceiro ano do ensino médio, o Colégio Anglo Cassiano Ricardo, de São José dos Campos, após abrir a porta da sala de aula e pedir a palavra ao professor.*

*Aquele formulário havia ficado uma semana inteira sobre a mesa da sala de jantar, tudo preenchido, exceto um campo: CARREIRA. Naquele dia, ainda antes de ir para a escola, entre tomar leite com chocolate e escovar os dentes, eu havia acabado com o problema mais rapidamente do que quando copiei da Marcela um exercício da prova de matemática que ainda faltava resolver: S O C I O L O G I A, eu escrevi. De repente, me vi sentada numa calçada em frente à escola me imaginando passar pela catraca, correr até a secretaria, requerer um novo formulário, "por favor, d. Áurea, o meu está errado". Copiaria todas as informações triviais do documento já entregue, como quando copiava todo o gabarito da tarefa de química enquanto o professor fazia a chamada. O campo da carreira preencheria com D I R E I T O, ou P S I C O L O G I A. Riscaria o formulário antigo, entregaria o novo, sairia triunfante. Ou ainda insatisfeita.*

*Corri até a secretaria, não havia outro formulário. Encontrei o que já havia entregue sob a advertência de d. Áurea, "deixa assim, menina, melhor não rasurar". Passei corretivo, mudei as letrinhas, saí da escola chorando.*

*No final das contas, cursei direito na USP, um privilégio. Estudei desde sempre em boas escolas particulares, sendo que desde o início do ensino fundamental dentro de um sistema de ensino com foco no vestibular. Tenho na memória a imagem viva de uma professora da quarta série dizendo que quem não fizesse tarefas não entraria numa boa universidade pública. No entanto, só me senti em paz com minha escolha quando decidi, definitivamente, me tornar educadora, um ano e meio depois de me tornar advogada. Gostei do curso de direito, dos estágios que fiz, de alguns grandes professores e muitos bons amigos. Aprendi a reconhecer as profissões jurídicas e o direito como essenciais para a vida democrática. Mas, por alguma razão, senti muita ansiedade e desânimo durante o percurso como estudante de graduação.*

*No meu primeiro ano de faculdade, em 2007 — também meu primeiro ano em São Paulo, pois nasci em Guaratinguetá e cresci em São José dos Campos — me meti num grupo de extensão universitária, a que demos o nome de Reler. No Reler, estudávamos educação,*

*sobretudo Paulo Freire, e em 2008 demos aulas quase que diariamente para funcionários da faculdade, numa salinha no chamado "prédio anexo", vizinho pobre do edifício histórico da Faculdade de Direito do Largo São Francisco. Alguns dos educandos chegavam interessados em se alfabetizar, outros em complementar seus estudos. Foi uma experiência que durou pouco, mas nos ensinou muito e foi embrionária do projeto de educação que idealizamos anos mais tarde, Mariana Vilella, Vanessa Pinheiro, Bruno Bissoli e eu: o Pé na Escola. Atualmente, o Pé na Escola é uma organização que produz materiais e atividades de educação política, educação em direitos humanos e cidadania, voltados sobretudo para estudantes e educadores do nível básico. Não foi por acaso, mas tampouco propositalmente, que o Pé na Escola tenha sido criado no mesmo mês em que iniciei estes estudos no programa de pós-graduação da Faculdade de Educação da USP, ou que esses dois eventos tenham se dado em agosto de 2013, dois meses após junho daquele ano.*

*Essa trilha não foi certeira, e a opção pela educação não foi banal para mim, uma aluna de uma tradicional faculdade de direito num país que valoriza pouco os profissionais da educação, como é o caso do Brasil. A partir de 2009, fiz estágios e trabalhei em escritórios de advocacia, onde lidei principalmente com infraestrutura, no contexto de uma país que "dava certo", recebia investimentos e se preparava para a Copa do Mundo de 2014, e as Olimpíadas de 2016. Trabalhei na elaboração de inúmeros contratos de concessão de serviços públicos e execução de grandes obras em todo o País, do sétimo andar de um edifício na avenida Paulista. Mas, em junho de 2013, voltei três vezes para casa ao som de bombas de gás lacrimogêneo e tiros de balas de borracha. Na quarta vez, voltei mais cedo para casa, com medo. Na quinta, desci pelo elevador, passei meu crachá pela catraca do prédio, e fui parar na rua.*

*No dia 24 de maio de 2013, havia sido publicado o decreto n. 53.935 do Município de São Paulo, por meio do qual o prefeito Fernando Haddad, do PT, autorizava o aumento das tarifas dos ônibus, que, de R$ 3,00, passariam a custar R$ 3,20, a partir do dia 2 de junho daquele ano. O Movimento Passe Livre[1] chamou, por isso, uma manifestação pela revogação do aumento da tarifa para o dia 6 de junho. O ato concentrou-se em frente ao Theatro Municipal, no centro da cidade, de onde a multidão saiu rumo ao prédio da prefeitura. Mais*

---

[1] Na página "Movimento Passe Livre - MPL" na rede social Facebook, o grupo se descreve como "um movimento social autônomo, apartidário, horizontal e independente, que luta por um transporte público de verdade, gratuito para o conjunto da população e fora da iniciativa privada." Segundo descrito na página, o Movimento foi batizado na Plenária Nacional pelo Passe Livre, em janeiro de 2005, em Porto Alegre. Mas, antes disso, há seis anos, já existia a Campanha pelo Passe Livre em Florianópolis. Eles, ademais, atribuem a sua

*tarde, houve dispersão dos manifestantes, com correria, bombas de gás lacrimogêneo e balas de borracha, tropa de choque, fechamento de vias, "A" de anarquia pichado em vitrines e paredes, as avenidas 23 de Maio, 9 de Julho e Paulista bloqueadas, barricadas de fogo, cones e lixo, estações do Metrô, pontos de ônibus e agências bancárias depredadas, algumas dezenas de pessoas feridas pela Polícia Militar de São Paulo e outras tantas detidas.*

*Enquanto isso, eu trabalhava no escritório, e minha mãe mandava, de São José dos Campos, mensagens de texto preocupadas pelo celular:*

> *>> Filha, vc tá vendo o que tá acontecendo na Paulista? Vc tá aí ainda? <<*
> *— Dr. M., se tiver um tempinho, estou com uma dúvida sobre aquele contrato de concessão — eu perguntei em frente à sala do sócio do escritório, meu chefe.*
> *— Entre — ele respondeu.*

*Os manifestantes passavam do lado de fora, embaixo da janela, na avenida. Não era a primeira manifestação que passava por ali, mas chamavam atenção a ostensividade do policiamento e o comportamento de alguns manifestantes, alguns muito jovens correndo com os rostos cobertos e chutando lixeiras e objetos pela rua.*

> *— Veja, Renata, que fofinhos, estão vindo para cá. Precisam estudar um pouco de direito administrativo. Ou de matemática...*
> *— Doutor, tenho a impressão de que as cláusulas 35 e 42 do contrato se contradizem...*
> *— Na sua idade eu estaria lá embaixo esperando a polícia começar a festa.*
> *— E o senhor acha que vai começar?*
> *— Você tem dúvida?*
> *— Três e vinte é muito caro mesmo...*
> *— Mas esses grupos só querem desestabilizar uma democracia que a gente apanhou, literalmente, para conquistar, minha jovem. —*

*Dr. M. havia participado do movimento estudantil nos anos finais da ditadura militar e, como advogado, prestara importantes serviços para a formulação do arcabouço jurídico-institucional brasileiro, desde a Constituição Federal de 1988, em governos federais,*

*estaduais e municipais pelo País, independentemente da legenda do partido do governante eleito.*

*Segundos depois da nossa breve conversa, bombas de gás, correria, balas de borracha e depredações já tomavam conta da rua e das redes sociais.*

*A movimentação se repetiu nos dias seguintes, cada vez com mais manifestantes durante os atos, e mais tumulto ao final deles. No dia 7 de junho, bombas de efeito moral estouraram na Marginal Pinheiros, na zona oeste da cidade, bloqueada por manifestantes. No dia 11, uma multidão marchou por horas, saindo da avenida Paulista, atravessando o centro de São Paulo e voltando para a avenida, onde, ao final do protesto, houve mais confusão. Nas redes sociais, multiplicavam-se os depoimentos de manifestantes e transeuntes feridos e assustados. Nas mídias tradicionais, os protestos e, principalmente, aqueles que protestavam eram chamados de "violentos", "vândalos" e "radicais". Depois do expediente no escritório, que usualmente findava após o horário comercial, eu voltava para casa em meio a policiais fechando ruas e olhando com desconfiança, cheiro de gás lacrimogêneo no ar, sons de bombas. De Paris, o prefeito Fernando Haddad e o governador de São Paulo Geraldo Alckmin, do PSDB, condenavam os excessos "dos manifestantes", silenciavam sobre abusos policiais, e descartavam a possibilidade de redução das tarifas de ônibus, metrô e trem.*

*O dia 13 de junho amanheceu com editoriais dos jornais Folha de São Paulo e O Estado de São Paulo referindo-se aos manifestantes como "grupelhos", "baderneiros", "vândalos", "radicais" e "sectários". Baseando-se numa suposta insatisfação daqueles que trabalhavam na região por conta do trânsito e da violência "dos protestos", conclamavam o recrudescimento estatal. "No que toca ao vandalismo, só há um meio de combatê-lo: a força da lei", disse a Folha. "A atitude excessivamente moderada do governador já cansava a população. [...] O fato é que a população quer o fim da baderna — e isso depende do rigor das autoridades", disse o Estadão.*

*Decidi que voltaria mais cedo para casa naquele dia, já que, após alguns anos morando em São Paulo, entendia que aquelas palavras poderiam significar uma espécie de carta branca para a tragédia. De fato. À noite, acompanhei o quarto ato contra o aumento da passagem de casa, pelas redes sociais e televisão.*

*A rua da Consolação, no centro de São Paulo, virou um campo de batalha. Os policiais impediram que os manifestantes seguissem para a avenida Paulista. A ação da polícia, com balas de borracha e bombas de gás lacrimogêneo, atingiu não só manifestantes, como outras pessoas que estavam no caminho, incluindo moradores, pedestres e passageiros de ônibus, além de deixar diversos jornalistas feridos. A imagem da jornalista da Folha de São Paulo, Giuliana Vallone, ferida no olho por uma bala de borracha disparada pela Polícia Militar, bem como vídeos de grupos de manifestantes sentados gritando "sem violência!" na mira de agentes fardados rapidamente tomaram as redes sociais.*

*Nos grupos de mensagens de advogados do qual eu participava em aplicativos de redes sociais, pedia-se a nossa ação na defesa das pessoas que eram levadas a delegacias "para averiguação". Os discursos em tempo real da televisão, chamando os manifestantes de "baderneiros" e "vândalos", de repente, pareciam incrivelmente velhos. Alguns comunicadores começaram a ensaiar, ao vivo, tentativas de mudanças nas leituras que faziam diante daquela realidade insurgente.*

*Ficou notório o caso do apresentador de televisão José Luiz Datena que, cobrindo os protestos em São Paulo ao vivo em seu programa Brasil Urgente, na TV Bandeirantes, fez uma pesquisa em que perguntava aos telespectadores: "Você é a favor deste tipo de protesto?". Lançada a enquete, em que a audiência telefonava para números diferentes para responder SIM ou NÃO, o apresentador complementou, "você é a favor deste tipo de protesto que inclui depredação pública, o pessoal andando nas vias públicas [...]?".*

*Conforme se podia verificar na tela da televisão, o número de pessoas que respondiam que SIM, ou seja, que eram a favor daquele tipo de protesto, aumentava mais rapidamente do que o número daquelas que respondiam que NÃO eram. Surpreso, Datena explicava, "eu não estou perguntando quem é contra o aumento da passagem, porque eu também sou contra, mas o tipo de protesto que tem acontecido com quebra-pau". Alguns minutos depois, o jornalista chegou a questionar se os votantes estariam mesmo entendendo o que ele dizia: "será que nós formulamos mal a pergunta?", indagou ao vivo. Milhares de ligações depois, e com a insistente vitória do SIM (favorável aos protestos), o apresentador pediu, no ar, para que a produção do programa alterasse a redação da enquete. Com a pergunta "você é a favor de protesto com baderna?", uma nova contagem de ligações teve início, e o SIM continuava com mais adesões. Ao final do programa, com o SIM tendo recebido mais do que o dobro de ligações do que o NÃO, Datena apresentava sua nova*

*leitura: "Já entendi. O povo está tão pê da vida com o aumento da passagem, não interessa se é de ônibus, de trem ou de metrô, que apoia qualquer tipo de protesto".*

*Eu conversava com outras jovens amigas minhas, por redes sociais, enquanto acompanhava o protesto simultaneamente por diferentes canais de televisão, portais na internet e pelas próprias redes, onde se multiplicavam fotos, vídeos, relatos e opiniões de pessoas que participavam na rua, se articulavam para defender os direitos dos manifestantes nas delegacias, ou, como eu, assistiam de suas casas ao protesto por meio de mídias diversas. Compartilhávamos o que achávamos interessante, curioso, assustador, inadmissível. Comentávamos as informações e as versões escolhidas pelos diferentes meios de comunicação. Havia uma diversidade inacreditável de olhares e, portanto, de pontos de vista apontando para aqueles mesmos acontecimentos. Havia também uma enorme diversidade de histórias que se contavam e de juízos que se faziam.*

*Com uma leitura bastante distinta da oferecida duas manhãs antes, no dia 15 de junho a Folha de São Paulo publicou novo editorial, dessa vez condenando a violência da polícia. Entre outras coisas, disse o seguinte: "a Polícia Militar do Estado de São Paulo protagonizou, na noite de anteontem, um espetáculo de despreparo, truculência e falta de controle ainda mais graves que o vandalismo e a violência dos manifestantes." Mais adiante: "No quarto protesto, a responsável maior pela violência passou a ser a própria PM." O jornal ressaltava, ainda, que sete de seus profissionais haviam sido feridos pela polícia enquanto trabalhavam.*

*Já o jornal O Estado de São Paulo publicou, também no dia 15, novo editorial em que falava da necessidade de "entender as manifestações", chamando atenção para a propagação dos protestos por outras capitais do Brasil e para a diversidade entre os manifestantes — até então qualificados genericamente como "radicais", "violentos" e "vândalos". Além disso, mencionou que haveria uma diversidade entre as pautas do protesto, que incluiriam, para além do transporte, outras insatisfações com serviços públicos, como "educação" e "saúde". Manteve, ademais, o apoio ao "rigor" da polícia do governo do estado contra as manifestações, atribuindo o termo "violência" exclusivamente aos manifestantes, deixando para a força estatal apenas a qualidade do "excesso", como se vê no excerto a seguir:*

> A polícia precisa agir com muito rigor, porque, sobretudo as grandes cidades como São Paulo e Rio não podem ser entregues ao descontrole da violência. Tudo deve ser feito, porém, para

evitar excessos, até mesmo para não dar aos radicais o pretexto que querem para novos atos de vandalismo.

*Mídias alternativas, jornalistas independentes e cidadãos comuns em suas páginas nas redes sociais davam suas versões para o que acontecia. Muitos substituíam as palavras "vandalismo" por "ação direta", "baderna" por "revolta", "confronto com a polícia" por "repressão policial". Enquanto uns destacavam que as tarifas haviam subido "menos do que a inflação", outros pichavam "não é só vinte centavos" pela cidade; uns diziam que era por "mais saúde e mais educação", outros que "se a tarifa não baixar, a cidade vai parar"; uns que as manifestações eram "violentas", outros que "violento é o Estado"; uns que a polícia era "despreparada", outros que a PM era "política". Era como se, de repente, falássemos línguas diferentes.*

*Em 17 de junho, aconteceu, então, novo ato contra a tarifa em São Paulo.*

*Por mensagens no celular, convocávamos uns aos outros.*

*>> Nossa, tô ouvindo, chegou aqui. Cadê você?<<*

*>> Tô na Berrini.<<*

*>> Largo da Batata.<<*

*>> Vão do MASP.<<*

*>> Palácio dos Bandeirantes.<<*

*>> Ponte Estaiada.<<*

*>> Av. Rio Branco.<<*

*>> Biblioteca Nacional.<<*

*>> São Remo.<<*

*>> Salvador.<<*

*>> Na favela do Moinho.<<*

*>> Vou descer, me espera na Reserva Cultural.<<*

*Não achei que fosse participar. Vestia sapatos altos, blazer, calça social. Não usaria essas roupas caso houvesse decidido ir para rua ainda cedo, antes de sair de casa. De todo modo, as imagens de civis feridos por policiais militares, a sensação de medo, me faziam julgar que era importante fazer alguma coisa. Desci o elevador e passei o crachá pela catraca do prédio onde trabalhava. Fui sozinha, enquanto me comunicava com amigos por mensagens no celular. Aproximei-me aos poucos com o celular à frente, vendo o mundo,*

*inicialmente, por intermédio da tela. Fotografei um rapaz mais jovem do que eu e negro, que vestia uma camiseta com os dizeres:*

*"EU SOU O:*
*Vagabundo*
*Preto*
*Pivete*
*Marginal"*

*De repente, vi um grupo se aproximar cantando o hino nacional e balançando bandeiras do Brasil. Todos juntos começaram a entoar que eram muito brasileiros, com orgulho e amor, e as meninas abraçaram os meninos, levantaram todo o verde e amarelo, posaram para fotos, postaram nas redes sociais.*

*Observei calada e prossegui.*

*Estava entre as pistas da avenida Paulista, sentido centro e sentido bairro, e as pessoas ao meu redor começaram a se abaixar. Resolvi acompanhá-las, quando começaram todos a pular numa alegria crescente, e eu então me senti menos espectadora e os acompanhei, numa coreografia saltitante. Comecei a articular seus gritos de guerra até que pude entender que estávamos dizendo: "quem não pula quer tarifa". Pulei com um pouco menos de calor, porque não era a favor da "tarifa zero", como muitos dos manifestantes ali, mas ainda ofereci algum apoio à causa.*

*Embaixo do MASP, encontrei alguns amigos. Comentamos sobre o fato de que não havia policiais por ali. Alguém começou a cantar, "que coincidência, sem polícia não tem violência!". Cantei junto com entusiasmo. Pela rua, pessoas de diferentes cores e idades seguravam cartazes "contra a PEC 37", por "escolas padrão FIFA", diziam que "não é por R$ 0,20, é pela dignidade dos médicos", "violenta é a tarifa", "não vai ter Copa", "cadê o Amarildo?", "a PM não me representa", "meu partido é o Brasil", "não quero Copa, quero educação", "somos a Rede Social", "amanhã vai ser maior", entre outras coisas. Quando cheguei em casa, vi cenas da parte externa do Congresso Nacional, em Brasília, tomada de pessoas até, literalmente, o teto. Lembro-me de ter ficado especialmente impactada por uma imagem de manifestantes lançando labaredas de fogo no palácio do Itamaraty — fogo este que foi rapidamente contido por seguranças oficiais. À época, minha preocupação era que todo aquele poder emergente, na ânsia de criar novas coisas, colocasse em perigo velhas conquistas.*

*No dia 24 de junho de 2013, o prefeito Fernando Haddad publicou o decreto n. 54.016, que determinou que o valor da tarifa do ônibus de São Paulo voltaria a ser R$ 3,00.*[2] *Depois disso, outras manifestações se seguiram, em São Paulo e em todo o País, com pautas e formas distintas e diferentes perfis de manifestantes.*

*Na capital paulista, após a redução da tarifa, o Movimento Passe Livre anunciou que não participaria mais dos protestos, mas, mesmo assim, dois a cada três entrevistados em pesquisa realizada pelo Datafolha*[3] *eram favoráveis à continuidade das manifestações. A principal reivindicação apontada espontaneamente pelos entrevistados era pela melhoria da saúde (40%), da educação (20%), contra a corrupção (17%), por melhoria de tudo (11%) e por mais segurança (8%), entre outros motivos menos citados. A taxa dos que consideravam que as manifestações contra o reajuste das tarifas haviam trazido mais benefícios do que prejuízo para si próprios e para a cidade passava dos 60%.*

*Se em São Paulo as manifestações iam das pautas locais às nacionais, o mesmo acontecia pelo Brasil. A avaliação positiva do governo da então presidente Dilma Rousseff caiu bruscamente nas três semanas que coincidiram com a onda de protestos pelo País*[4]*, atingindo seu menor patamar desde o início do mandato até então. Eram 30% os brasileiros que consideravam sua gestão ótima ou boa, ante 57% na primeira semana de junho. A parcela de brasileiros que desaprovavam o governo Dilma cresceu de 9% para 25% entre a primeira e a última semana de junho — nos levantamentos anteriores, a maior taxa de reprovação à presidente havia sido de 11%, registrada em agosto de 2011.*

***

As "Revoltas de Junho", para usar as palavras de Marcos Nobre (2013, p. 24), marcaram o fim do período de redemocratização do Brasil, que durou mais de três décadas, tendo surgido com o declínio da ditadura militar e de seu projeto nacional-desenvolvimentista.

---

[2] A portaria n. 106/2014 da Secretaria Municipal dos Transportes estabeleceu um reajuste a partir do dia 6 de janeiro de 2015, mediante o qual as tarifas passaram a custar R$ 3,50. Já em 9 de janeiro de 2016, os preços subiram para R$ 3,80 (portaria SMT n. 121/2015). Em ambas as ocasiões, ocorreram protestos consideráveis, mas em proporções bem menores do que o que se viu em 2013.

[3] Fonte: Datafolha Instituto de Pesquisas. "Opinião sobre as manifestações". PO813693, de 21 de junho de 2013. Disponível em: <http://media.folha.uol.com.br/datafolha/2013/06/24/opiniao-sobre-as-manifestacoes.pdf>. Acesso em: 6 out. 2016.

[4] Fonte: Datafolha Instituto de Pesquisas. "Avaliação da presidente Dilma Rousseff". PO813694. 27 e 28 de junho de 2013. Disponível em: <http://media.folha.uol.com.br/datafolha/2013/07/01/avaliacao-dilma.pdf>. Acesso em: 6 out. 2016.

Esse período da política brasileira foi, segundo esse autor, marcado por uma cultura política a qual denomina "pemidebismo", que teria substituído o projeto *nacional-desenvolvimentista* da ditadura militar por um *social-desenvolvimentismo*, modelo este que, por meio da formação de supermaiorias parlamentares, garantiu alguns avanços sociais, políticos e econômicos em termos conservadores, em troca de uma chamada "governabilidade" (NOBRE, p. 146-147). O nome "pemidebismo" não significa que tenha sido prática restrita a um único partido, mas deve-se à sua origem no MDB (atual PMDB), na década de 1980, quando este partido tinha posição de dominância e representava um imenso bloco de oposição à ditadura militar.

A partir da década de 1990, após o impeachment de Fernando Collor ter sido interpretado como fruto de sua incapacidade para obter maioria parlamentar, a *governabilidade* passa a ser um mantra para todos os governos que se seguiram (NOBRE, p. 54-55), sendo que cada um assumiu o pemidebismo em formatos distintos. Assim, os mandatos de Fernando Henrique Cardoso, do PSDB, de Luiz Inácio Lula da Silva, do PT, e o primeiro mandato de Dilma Rousseff, do PT, teriam preservado e dado formas renovadas ao *pemidebismo*, adotando como estratégias comuns: (i) a formação de supermaiorias no Congresso; (ii) o governismo, ou seja, uma busca por estar sempre no governo, independente de quais fossem os governantes ou os partido eleitos; (iii) o bloqueio à entrada de novos membros; e (iv) o enfrentamento de oponentes nos bastidores, evitando ao máximo a divergência pública e aberta (NOBRE, 2013, p. 14).

Em virtude do pemidebismo, cada vez mais o sistema político brasileiro teria se fechado em si mesmo, e a sociedade parecia se conformar com a caminhada lenta de uma democracia com baixa vitalidade, eleições periódicas e vagarosa aquisição de direitos. Para quem observava, parecia se confirmar a hipótese de alguns de que melhorias nas condições econômicas de vida seriam capazes de determinar definitivamente a decisão política, inclusive diante de escândalos de corrupção tomando a imprensa.[5]

No entanto, em junho de 2013, a blindagem do sistema político brasileiro foi rompida e o esgotamento do modelo político-econômico do pemidebismo foi posto a nu. Não que não houvesse outros protestos acontecendo no País antes disso, pois havia, mas, segundo Nobre, o caráter de massa e a dimensão nacional das Revoltas de Junho de 2013 (2013, p. 142), bem

---

[5] Em junho de 2005, o então deputado federal Roberto Jefferson (PTB-RJ), denunciou, em entrevista ao jornal Folha de São Paulo, um esquema de compra de votos de parlamentares, ocorrido durante o primeiro mandato do presidente Lula que ficou conhecido como "mensalão". O caso chegou ao Supremo Tribunal Federal em novembro de 2007, com a instauração da Ação Penal n. 470. Após quase cinco anos de instrução processual, o julgamento do caso teve início em outubro de 2012, e, em 2013, seguia em curso.

como o fato de estarem pautadas numa "nova cultura política", com ideias radicais de auto-organização, recusa de subordinação e marcante afirmação da individualidade (como se cada um nas ruas, além de participar dos protestos, fizesse questão de afirmar a própria subjetividade) revelavam uma coisa *nova* (2013, p. 144). Não se tratava apenas de questionar representantes eleitos, mas de problematizar a própria forma da democracia representativa, com a negação de organizações partidárias e slogans como "não me representa".

O estopim ter se dado em torno da pauta do transporte público metropolitano tampouco seria irrelevante. Em primeiro lugar, o acesso, a ocupação e a fluidez das cidades, da internet, do conhecimento, das informações, dos espaços públicos parecem centrais nessa nova cultura política que emergia, e enfrentava a blindagem de um sistema político restritivo, murado. Ademais, a situação de imobilidade a que chegaram muitas capitais diante da multiplicação de veículos individuais, em detrimento do transporte público coletivo, pode representar mais um sintoma de esgotamento do *pemidebismo*, que notadamente se utilizou de incentivos ao consumo de automóveis para o estímulo à economia durante a redemocratização, com isenções de impostos, subsídios e congelamentos nos preços dos combustíveis (NOBRE, 2013, p.144-145).

Por fim, quando manifestantes reivindicavam a auditoria dos contratos, tocavam em parcerias entre poder público e empresas privadas. Eis que as Revoltas de Junho de 2013 descortinaram um descompasso profundo do sistema político em relação à sociedade. Portanto, em que pese ser ainda impossível atribuir sentido histórico definitivo aos movimento de junho de 2013, em virtude da proximidade temporal e do fato de que ele ainda repercute e se desdobra hoje em 2016, as Revoltas de Junho já teriam, no mínimo, para Marcos Nobre, posto a democracia brasileira em *novo passo*.

***

*Isso dito, façamos um salto para 2015.*

*Na manhã do dia 23 de setembro, o secretário de educação do Estado de São Paulo anunciou que a rede estadual de educação paulista passaria por uma "reorganização". Segundo notícia publicada no mesmo dia no site da Secretaria de Educação, "a medida teve início com base em levantamento realizado pela Fundação Seade (Sistema Estadual de Análise de Dados), que apontou tendência de queda de 1,3% ao ano da população em idade*

*escolar no Estado de São Paulo".*[6] *Ainda segundo a Secretaria, entre 1998 e 2015, a rede estadual de ensino teria perdido 2 milhões de alunos em virtude da redução do número de nascimentos somada à transferência dos alunos da rede estadual para a municipal. Apesar de mencionar a redução do número de estudantes na justificação da política, no entanto, o estado dizia que seu principal objetivo com a "reorganização" era "ampliar o número de escolas divididas pelos três ciclos de educação: Ensino Infantil, Ensino Fundamental — Anos Iniciais e Anos Finais — e Ensino Médio", "com foco na melhoria da qualidade de ensino das escolas de São Paulo". A proposta passaria a valer já para o ano letivo de 2016.*

*Segundo a notícia, estava em fase final um estudo que determinaria quais escolas seriam atingidas pela nova "reorganização", escolas essas que deveriam então, num período de dez dias, passar pela validação das Diretorias Regionais de Ensino, sendo a decisão finalmente comunicada a estudantes e familiares após esse processo.*

*Em 28 de outubro, novas informações foram publicadas no site da Secretaria de Educação: (i) mais de 90 escolas seriam fechadas pela nova organização da rede, e outras mais de mil unidades estariam envolvidas na reconfiguração, mudando o número de ciclos de ensino oferecidos; e (ii) 311 mil alunos teriam de mudar de escola*[7]*.*

*Desde o anúncio, protestos contra as medidas tomaram ruas na capital e no interior do estado, em dezenas de protestos de estudantes, até que, no dia 9 de novembro, alunos da Escola Estadual Fernão Dias Paes, na zona oeste de São Paulo, e da Escola Estadual CEFAM, em Diadema, decidiram "ocupar" suas próprias escolas contra as medidas de reorganização anunciadas pelo governo do estado de São Paulo. "Se fechar a gente ocupa", diziam os cartazes. Nas semanas que se seguiram, mais de 200 escolas foram sendo ocupadas. E se a demanda mais clara era o cancelamento da política de reorganização do governo estadual, outros temas eram postos em debate, tocando em questões (i) de infraestrutura, como falta de papel-higiênico nos banheiros, de internet banda-larga ou merenda; (ii) pedagógicas, como a organização da sala de aula, o currículo, a avaliação; (iii) político-administrativas, como a escolha de diretores e a autonomia e participação dos estudantes nas escolas e na gestão das políticas de educação.*

---

[6] Fonte: Site da Secretaria da Educação do Governo do Estado de São Paulo. "Entenda como funcionará a reorganização escolar da rede estadual paulista". Reportagem de 23 set. 2015. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/com-foco-na-qualidade-de-ensino-educacao-anuncia-nova-organizacao-para-a-rede-estadual>. Acesso em: 6 out. 2016.

[7] Fonte: Site da Secretaria da Educação do Governo do Estado de São Paulo. "94 escolas estaduais em São Paulo terão outra atividade educacional em 2016". Reportagem de 28 nov. 2015. Disponível em: < http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/94-escolas-estaduais-em-sao-paulo-terao-outra-atividade-educacional-em-2016>. Acesso em: 30 nov. 2016.

*Assim como em junho, a novidade do movimento se revelava na própria dificuldade de nomeá-lo e classificá-lo, resultando em leituras muitas vezes erráticas apresentadas pelos meios de comunicação.*

*Em seu portal na internet, a Anped (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação) publicou, na seção "De Olho na Mídia", análise da cobertura de mídias tradicionais e alternativas das ocupações das escolas.*[8] *Não cabe aqui reproduzir o estudo, mas alguns apontamentos nos ajudam a contar a história que cabe a este trabalho. O primeiro é que o artigo publicado pela Anped problematiza as palavras utilizadas pelos meios de comunicação. Conforme apresentam, a Folha de São Paulo teria se utilizado mais de expressões como "invasão" das escolas, em vez de "ocupação"; "baderna", em vez de "protesto"; além de caracterizar os manifestantes como "radicais" e "políticos", num sentido pejorativo, em mais de uma oportunidade. Segundo o portal, a Folha seria "a publicação com a abordagem mais contrária às ocupações". Já O Estado de São Paulo teria publicado mais reportagens em tom favorável às ocupações. Com o título "Desafios da reorganização de ensino em SP", o jornal apresentava dez imagens, nove delas apresentando motivos para a população não ser a favor do projeto. Além disso, em notícia sobre a ocupação de dois colégios técnicos, o veículo denunciava, em galeria de imagens, a truculência da Polícia Militar contra os estudantes. Uma das imagens era de uma estudante desmaiada no chão. Na legenda, a informação era de que ela havia passado mal após inalar spray de pimenta.*

*Além dos jornais tradicionais, segundo o artigo da Anped, páginas de estudantes das ocupações foram criadas nas redes sociais, com publicação de material feito pelos próprios adolescentes, como vídeos, fotos e textos realizados sem mediação jornalística que apresentavam: (i) demandas voltadas diretamente para o governo do estado, diretores das escolas e outros estudantes; (ii) pedidos de mantimentos voltados para a comunidade em geral; (iii) denúncias de abuso de autoridade; (iv) documentação da rotina das ocupações; (v) convocação da comunidade para que visitasse as escolas ocupadas como forma de apoiá-las.*

*Eu estava na Faculdade de Educação da USP com um amigo e parceiro de trabalho, o Caio Dib, entrevistando um professor para uma pesquisa que fazíamos, quando o telefone*

---

[8] Fonte: Anped. "De olho na mídia: ocupações das escolas de SP". Reportagem: Tatiana de Carvalho. Supervisão de Jornalismo: João Marcos Veiga e Paulo Carrano. Publicada em 30 jan. 2016. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/de-olho-na-midia-ocupacoes-das-escolas-em-sp>. Acesso em: 6 out. 2016.

*da sala tocou. Uma professora de uma das escolas ocupadas, aluna daquele professor na pós-graduação, pedia para que ele desse uma aula pública em sua escola, porque ela queria oferecer apoio aos estudantes, mas tinha medo de sofrer algum tipo de retaliação. O professor disse que não poderia, tinha um compromisso, e perguntou se eu e o Caio aceitávamos substiuí-lo. Aceitamos.*

*Assim que chegamos, propusemos uma roda de conversa em frente à escola, na rua, com a participação de estudantes e apoiadores da ocupação — havia uma restrição de entrada no prédio escolar para quem quer que não fosse aluno, inclusive professores e convidados. Logo dissemos que nossa proposta era de que os participantes dialogassem entre si, e que estávamos ali apenas para "mediar", se necessário. A maioria dos estudantes era de meninas. Falaram sobre a política de reorganização do ensino; que havia "falta de diálogo"; que eles sentiam que não tinham sido ouvidos; que acreditavam que a direção estava contra os estudantes e em defesa do governador; que alguns movimentos e partidos queriam se aproveitar de sua luta e falar em nome dos estudantes; que não se sentiam representados por entidades constituídas previamente às ocupações; que se sobrava espaço nas escolas, então que se colocasse menos estudantes por sala de aula, em vez de fechar escolas; que as propostas de mudanças para o ensino médio que então começavam a ser apresentadas pelo governo estadual criavam uma diferença entre os estudantes de escolas públicas, que teriam formação técnico-profissional, em relação aos alunos das escolas privadas, cuja formação teria foco no ingresso no ensino superior.*

*Em determinado momento, uma estudante disse que era preciso pensar "qual é a escola que a gente quer, [...] a gente precisa dialogar com o currículo que a gente quer ter, as aulas que a gente quer ouvir. Eu acho que a escola tem que ser um espaço onde dê pra caber a nossa pluralidade e que não mecanize a gente. É que nem aquele vídeo do Pink Floyd, parece que coloca todos os alunos numa máquina e sai uma massa, tudo igual. A gente tem que incentivar os alunos a pensar na sua atuação, na sua formação, de forma independente".*

*O governo do estado, então, entrou na Justiça pedindo a reintegração de posse das escolas ocupadas. O réu no processo era a Apeosp (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo), pois se acreditava que o sindicato estaria por trás das "invasões". A primeira decisão da Justiça foi favorável ao governo. No entanto, após pedido de reconsideração formulado pelo Grupo de Atuação Especial em Educação e ação do juiz da Central de Mandados, ocorreu uma audiência de conciliação e, no dia 23 de novembro, o*

*juiz suspendeu a reintegração de posse, convencido de que os protagonistas da ocupação eram estudantes, em sua maioria menores de idade. A decisão foi confirmada pela segunda instância e, assim, com base na proteção prioritária da infância e juventude fundamentada na Constituição Federal e no Estatuto da Criança e do Adolescente, evitou-se, em decisão inédita, a retirada a força de estudantes de suas escolas pela Polícia Militar.*[9]

*No dia 3 de dezembro de 2015, Ministério Público Estadual e Defensoria Pública ajuizaram Ação Civil Pública com vistas a barrar o plano de reorganização do ensino estadual. A ação pedia decisão antecipada provisória para que o estado: (i) não implementasse o plano; (ii) garantisse a permanência em 2016 dos alunos nas escolas onde já estavam matriculados em 2015; (iii) preservasse os ciclos e turnos de funcionamento como já existiam; (iv) garantisse matrícula de novos alunos em 2016; e (v) não fechasse qualquer escola da rede, em especial as anunciadas pelo governo. A alegação era de que faltara diálogo e transparência na implantação da política.*[10]

*No dia seguinte, o Datafolha publicava pesquisa que revelava queda acentuada na aprovação do governador Geraldo Alckmin. "A reprovação ao governo de Geraldo Alckmin no Estado de São Paulo atingiu 30% em novembro, resultado que representa o pior índice do tucano considerando todos os seus mandatos", dizia a publicação.*[11] *Além das ocupações, é importante dizer que o governo também enfrentava, à época, uma crise no abastecimento de água. Em todo caso, segundo a pesquisa de opinião, a maioria dos entrevistados desaprovava a proposta de mudança de organização das escolas públicas do estado, e mais da metade era favorável à ocupação das escolas como forma de protesto. No mesmo dia 4 de dezembro de 2015 o governo do estado de São Paulo anunciou a suspensão da política de reorganização do ensino, prometendo ampliar o diálogo com pais e alunos.*

***

---

[9] Sobre as relações entre Poder Judiciário e Poder Executivo no caso das ocupações das escolas, ver: "Na contramão da Democracia: o Estado e as ocupações de escolas". Por Jonas Medeiros e José Rodrigo Rodriguez. Publicado em: 6 de jun. 2016. Disponível em: <http://jota.uol.com.br/na-contramao-da-democracia-o-estado-e-ocupacoes-de-escolas>. Acesso em: 6 out. 2016.

[10] Cf. Ação Civil Pública n. 1049683-05.2015.8.26.0053. Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo. Disponível em: <http://www.defensoria.sp.gov.br/dpesp/repositorio/0/liminar%20reorganiza%C3%A7%C3%A3o%20escolar.pdf>. Acesso em: 6 out. 2016.

[11] Fonte: Datafolha Instituto de Pesquisas. "Avaliação do governador Geraldo Alckmin". PO813824. 25 e 26 de nov. 2015. Disponível em: <http://media.folha.uol.com.br/datafolha/2015/12/avaliacao-geraldo-alckmin.pdf>. Acesso em: 6 out. 2016.

Neste ponto, importa dizer: este não é um trabalho sobre as manifestações de junho de 2013 ou sobre o movimento de ocupação de escolas estaduais de São Paulo em novembro de 2015.

Não à toa esses momentos ainda não têm um nome definitivo. Há muito que conhecer ainda sobre esses acontecimentos, a que tudo indica históricos. Faz-se urgente compreender melhor seus contornos sociais, suas motivações particulares, seus agentes, suas miudezas. Contar suas histórias, ouvir suas vozes. Também é importante discutir, publicamente, sobre a legalidade e a legitimidade das estratégias dos cidadãos manifestantes e, principalmente, das respostas oferecidas pelos poderes instituídos. Mas importa, aqui, para este trabalho, dizer apenas uma coisa sobre junho de 2013 e novembro de 2015, algo de que não precisamos da história e do transcurso do tempo para nos assegurar, porque é da ordem dos sentidos: esses dois momentos nos causaram, e ainda nos causam, espanto.

## INTRODUÇÃO

Muitas vezes, o mundo presente aparece para nós como uma sucessão incompreensível de acontecimentos, um amontoado de coisas que não podemos compreender ou nomear. Em momentos como junho de 2013, quando milhares de pessoas foram às ruas no Brasil, ou novembro de 2015, quando milhares de estudantes ocuparam suas escolas, sentimos que as velhas palavras não se harmonizavam mais com a realidade desnudada diante de nós, e as palavras com as quais nos havíamos acostumado se tornaram caducas, dissonantes, como uma roupa que, de repente, não serve mais para vestir as coisas do mundo.

Nesses instantes, por um lado, percebemos o enorme poder que emerge do encontro entre pessoas diferentes, que precisam criar novos vocabulários e novas formas de dizer as coisas, para conseguir se comunicar. Que futuro somos capazes de, juntos, construir? O que pode ser do Congresso Nacional, do Itamaraty, da avenida Paulista, dos partidos políticos após junho de 2013? O que pode ser da educação pública e de cada escola ocupada por estudantes após novembro de 2015? Há, neste ponto, enorme esperança, pois o presente já se apresenta a nós em escombros, com instituições políticas e educacionais que não dão mais conta de nossos desejos e de nossa realidade. Assim, a criação de algo novo, gestado pelo poder do encontro, parece ser a única forma de nos salvarmos da impossibilidade de agir na esfera pública e de nos educarmos no tempo e no lugar que ocupamos no mundo. Afinal, existe outra saída para nossa República e para nossa educação que não uma reinvenção radical, uma refundação?

Por outro lado, há também uma sensação apavorante, um medo de que os ventos que nos sopram para o futuro sejam fortes demais, e nos arrastem, violentamente, carregando-nos para a destruição, junto com as coisas com as quais nos importamos, e que gostaríamos que fossem preservadas. Há um enorme perigo em se recusar a passagem do tempo e as mudanças, buscando sufocar o que é novo com preconceitos e tentativas violentas — e sempre irrealizáveis — de voltar ao passado. Mas, num mundo em crise, há, de fato, um cenário de perigos que ameaçam nossas memórias, e por isso somos convocados a perguntar: o que há para ser preservado na nossa República? E na nossa educação? Afinal, o que é *essencial*? Uma forma não violenta de conservar o passado é por meio da educação, da apresentação aos mais jovens de um mundo mais velho do que eles, por adultos que amam e cuidam desse mundo e de suas memórias e também se preocupam em oferecer aos mais jovens um chão mais firme para suas próprias invenções.

Para Hannah Arendt, a situação de crise permanente é uma característica da era moderna. Nesse contexto, cabe à educação tanto preparar os mais jovens para a renovação do mundo, para a criação daquilo que não existe e sequer se pode prever, como também cuidar da preservação do mundo, contando suas histórias e transmitindo seus valores e significados a esses jovens, que poderão levá-los adiante e garantir que persistam, apesar da finitude da vida de seus antecessores. Por essa razão, no mundo onde hoje vivemos, onde tudo parece ameaçado pela destruição e, ao mesmo tempo, dependente de renovações, a educação se torna *um problema político de primeira grandeza*. Neste trabalho, abordarei este problema político a partir do que entendi serem seus dois desafios mais fundamentais atualmente: preservar um mundo velho, ameaçado pelo progresso, e preparar um mundo novo, ameaçado pelo medo, a violência e a irresponsabilidade.

Este é um trabalho em Filosofia e Educação. A conclusão de estudos realizados no âmbito da pós-graduação da Faculdade de Educação da USP, no período de agosto de 2013 a novembro de 2016, sob a orientação da Professora Maria de Fátima Simões Francisco.

O principal referencial teórico a que recorro é o pensamento de Hannah Arendt, sobretudo acerca de sua trama conceitual que perpassa categorias como a "educação", o "mundo", a "natalidade", a "liberdade", o "pensar", o "conhecer", a "autoridade" e a "política". Cada uma dessas categorias é profundamente refletida pela autora, e mereceria uma dissertação própria, havendo uma importante literatura disponível a respeito de cada um desses conceitos, pensados por Arendt e seus leitores. No entanto, este trabalho se propõe a tecer diálogos e relações, apresentando os conceitos da autora apenas de maneira introdutória. Ademais, apesar de convocado o pensamento da autora como fonte de luz é importante esclarecer que o objeto específico deste trabalho, qual seja, as relações entre a educação, o velho e o novo de um mundo que não para de se transformar, não foi diretamente tratado por ela.

Hannah Arendt escreveu apenas dois textos sobre educação. O primeiro, "Reflexões sobre Little Rock" (ARENDT, 2004), caracteriza-se como um ensaio pontual em que os conceitos presentes em sua produção teórica aparecem de forma concisa. Já o segundo, "A crise na educação" (ARENDT, 2014), apresenta uma reflexão mais profunda sobre o tema. Mas, mesmo assim, o texto menciona sem muita explicação uma série de conceitos presentes em sua obra, de modo que sua melhor interpretação passa, necessariamente, pela leitura de outros trabalhos. Assim, nossa principal obra de referência da autora será seu ensaio sobre "A crise na educação", mas também passaremos por algumas de suas reflexões presentes nos seus

textos “A crise na cultura”, *Origens do totalitarismo, A condição humana, A promessa da política*, *Entre o passado e o futuro*, entre outros.

Para nos apoiar nesse desafio de pensar a educação brasileira a partir da obra de Arendt, convido também à minha companhia os trabalhos de intelectuais brasileiros que têm se dedicado a compreender o pensamento da autora ao mesmo tempo em que olham para o Brasil e, sobretudo, para nossa educação. Por essa razão, José Sérgio Fonseca de Carvalho é referência fundamental. Além dele, também recorro a Maria de Fátima Simões Francisco, e o que disse sobre o conceito arendtiano de mundo e a relação entre as gerações humanas; Celso Lafer e suas reflexões sobre as relações entre o pensamento de Hannah Arendt e a teoria dos direitos humanos; Vanessa Sievers de Almeida e seus estudos sobre os conceitos de liberdade e natalidade em Arendt e suas relações com as questões educacionais; e Lincln Coelho Bruniera e suas ideias sobre o lembrar arendtiano e a educação em direitos humanos. Por isso mesmo, trago aqui a indicação sobre como Carvalho dialoga com a autora:

> “Mais do que ao conteúdo literal de seus escritos sobre o tema, procuro ser fiel à atitude para a qual as reflexões de Arendt nos convidam: o exercício do pensamento como forma de se reconciliar com a experiência de viver em um mundo no qual o passado cessou de lançar luz sobre o futuro e os homens se veem compelidos a buscar novas categorias para compreender o presente.” (CARVALHO, 2015a, p. 2)

Conforme veremos, outros brasileiros têm partido da obra de Hannah Arendt para iluminar desafios presentes de nossa educação de maneira original. Inserindo-me nesse diálogo, mas sem esgotar suas referências, farei meus próprios exercícios de pensamento a partir de alguns acontecimentos de meu tempo e lugar históricos e mesmo de minha própria experiência, como pessoa singular que vive num mundo compartilhado com pessoas plurais.

Minha escolha por intercalar relatos pessoais com a discussão conceitual tem algumas razões. Em primeiro lugar, busquei oferecer, nesse exercício, maior materialidade aos conceitos, de modo a revelar neles alguns cheiros, sons e outras sensações. Além disso, embora pessoais, as narrativas que apresento aqui inserem-se num contexto maior, em determinado momento histórico do Brasil e do mundo. Assim, busco relacionar as grandes categorias arendtianas a estranhamentos mundanos, de meu tempo e meu lugar, visando a alguma compreensão, mas entendendo que estes estudos não poderiam dar conta de tantos assuntos se não de forma extremamente subjetiva e fragmentada. Por fim, há uma intenção de revelar algo daquilo que tenho de singular, seja na forma como apresento meu pensamento, seja revelando o meu ponto de vista e de outros sentidos a partir dos quais experimento o mundo.

A forma deste trabalho inspira-se no gênero do *ensaio*. É ensinamento de Arendt que o ensaio prioriza como finalidade mais o exercício de um "como pensar" do que a defesa de uma verdade ou a prescrição quanto a "o que pensar". Por essa razão, não me afasto do meu próprio dever de refletir meu tempo, desde meu lugar, em minha língua, a partir da minha condição social, cultural, de gênero. Durante todo o tempo da pesquisa, o tema deste trabalho esteve sob análise nas bibliotecas que frequentei, mas também na cidade em que vivo e nas escolas em que trabalhei. Isso não significa que as preocupações deste trabalho sejam exclusivamente pessoais. Pelo contrário, mesmo a escolha das narrativas mais pessoais partem do e se voltam ao diálogo com outras pessoas diferentes de mim, com vistas a contribuir para o bem comum representado pela comunicação de saberes e sentidos construídos ao longo do processo de pesquisa. Conforme nos ensina Adorno (2003, p. 35-36),:

> "[...] escreve ensaisticamente aquele que compõe experimentando; quem, portanto, vira e revira seu objeto, quem o questiona e reúne em seu olhar espiritual aquilo que ele vê e põe em palavras: tudo o que o objeto permite ver sob as condições criadas durante o escrever."

Assim, este trabalho abordará os conceitos propostos a partir de referencial teórico reconhecido no campo da Filosofia e Educação, sem deixar de recorrer à narrativa autoral acerca de experiências subjetivas, vividas na cidade ou em salas de aula, no exercício da docência, da discência, bem como por meio da narração de eventos históricos e da literatura. Essas narrativas, no entanto, não integram o *objeto* deste trabalho, que ainda está no campo da Filosofia e Educação.

A utilização da história e de histórias para esclarecer conceitos filosóficos e compor o pensar é próprio do método ensaístico e é forma válida de se enfrentar questionamentos de ordem abstrata, como é de ordem abstrata o problema desta pesquisa. Vale, mais uma vez, recorrer a Adorno (2003, p. 26-27), para quem a objetividade da experiência é importante para a elaboração do pensamento, de modo que "níveis mais elevados de abstração não outorgam ao pensamento uma maior solenidade nem um teor metafísico; pelo contrário, o pensamento torna-se volátil com o avanço da abstração, e o ensaio se propõe precisamente a reparar uma parte dessa perda".

Celso Lafer aborda a importância, para Hannah Arendt, da narrativa e da experiência como meios de alcançar uma melhor compreensão das coisas do mundo (2007, p. 289). Segundo ele, na obra da autora, narrativa, pensamento e experiência estão indissoluvelmente interligados. Lafer aponta que as teorias, por mais abstratas que sejam ou pareçam, têm atrás

de si *estórias* e incidentes que contêm o que temos a dizer (2007, p. 290), e esses artifícios se tornam ainda mais relevantes em tempos de espantos e perplexidades.

Ressalto que mesmo as narrativas mais pessoais deste trabalho, apresentadas em *itálico*, voltam-se sempre prioritariamente à reflexão sobre o objeto descrito, embora passem pelo sujeito que o descreve. Para Hannah Arendt, a narratividade configura uma faceta da ação humana, e é importante, portanto, para a compreensão e confecção do mundo e não apenas de uma ou outra personagem (ALMEIDA, 2008, p. 473). Assim, a preocupação deste trabalho é, ao narrar ações, contornar de forma complexa e atualizada o objeto de pesquisa e *fazer pensar* sobre os conceitos que se propõe a investigar.

Vanessa Sievers de Almeida (2008, p. 473) aponta que, ao falar da importância de atos e palavras que nos singularizam, Arendt está se referindo mais à epopeia do que ao romance. A diferença é que, na epopeia, apresentam-se antes os atos do herói, com seus efeitos exteriores sobre os outros; já no romance, ao contrário, privilegiam-se os fatos e os acontecimentos, com seus efeitos interiores sobre o protagonista. Destarte, este trabalho recorrentemente se utilizará de narrativas para abordar conceitos, não com a intenção de iluminar as histórias ou personagens às quais se recorre, mas para revelar as ideias que se propõe a investigar. O objetivo não é simplificar ou esgotar reflexões, mas abordá-las de maneira complexa, aprofundada, transitória e, portanto, necessariamente, inacabada. Por trás dessa escolha, há um aprendizado acontecido ao longo destes estudos, qual seja, de que o estranhamento diante do mundo é o ponto de partida para o pensamento, e certamente foi de onde partiu esta investigação.

*Uma palavra amarela*
*concentra toda a verdade*
*não é medonha nem bela*
*à luz das quatro da tarde.*

*Do outro lado da cela,*
*o preço da liberdade,*
*enquanto há chama na vela*
*escrevo p-e-r-p-l-e-x-i-d-a-d-e*

Maria Olilia Serra investiga os caminhos da pensadora alemã Hannah Arendt para responder à pergunta: “o que nos faz pensar?” (2014, p. 74-75). Lembra que, para Platão, a origem da filosofia seria o *espanto*, a admiração diante do indizível. Já para Hegel o

pensamento teria sua raiz essencial na infelicidade, na desunião e na necessidade de *reconciliação*.

Hannah Arendt, no prefécio de sua obra *Entre o passado e o futuro*, retoma uma parábola de Franz Kafka na qual um homem luta contra duas forças antagônicas — a do passado infinito, que o empurra para frente, e a do futuro infinito, que o empurra para trás. Segundo a autora, o pensamento se dá quando nos encontramos numa espécie de vácuo, entre coisas que *não são mais* e coisas que *não são ainda*:

> [...] o apelo ao pensamento surgiu no estranho período intermediário que por vezes se insere no tempo histórico, quando não somente os historiadores futuros, mas também os atores e testemunhas, os vivos mesmos, tornam-se conscientes de um intervalo de tempo totalmente determinado por coisas que não são mais e por coisas que não são ainda. (ARENDT, 2014, p. 35-36)

O homem da parábola kafkiana é visto, portanto, como a presença humana que se insere no tempo, quebrando-lhe em *passado* e *futuro*. Não fosse a presença humana, essas forças infinitas e opostas se anulariam. Sendo o *passado* e o *futuro* forças contrárias infinitas contra as quais o homem luta para sobreviver, elas exercem sobre este homem uma terceira força, resultante e diagonal, que o desloca para fora da linha do tempo, deixando-lhe "suficientemente afastado do passado e do futuro para lhe oferecer a posição de juiz" (ARENDT, 2014, p. 39). Trata-se da posição adequada ao pensamento. Assim, quando o passado e o futuro agem sobre nós com força demais, é tempo de parar e pensar.

Este trabalho parte do espanto e da perplexidade diante de um mundo em flagrante estado de transformação. Trata-se, aqui, de trabalho iniciado diante da tomada de consciência de que vivemos um tempo *totalmente determinado por coisas que não são mais e por coisas que não são ainda*. Este trabalho começou no momento em que parei de analisar um contrato de concessão pública, no contexto de um "país que dava certo" e se preparava para a Copa do Mundo e os Jogos Olímpicos, e desci à rua para protestar contra a violência policial, a precariedade dos serviços públicos, a falta de transparência e participação dos cidadãos nos assuntos brasileiros, junto a milhares de pessoas diferentes de mim e sobre as quais ainda sabemos muito pouco. Este trabalho prosseguiu no contexto de jovens estudantes que ocuparam suas escolas contra a violência policial, a precariedade da educação pública e a falta de transparência e participação dos estudantes nos assuntos educacionais brasileiros. Este trabalho será depositado na Secretaria de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da USP semanas após a vitória de Donald Trump — um magnata norte-americano, alçado a celebridade internacional por sua participação em *realitiy shows* — à presidência dos Estados

Unidos, mesmo após suas inúmeras declarações de campanha ofensivas a mulheres e estrangeiros e críticas à globalização e acordos internacionais de defesa do meio ambiente. O impulso ao pensamento se deu, portanto, diante de uma realidade da qual nossas palavras não dão mais, e não dão ainda, conta.

Como educar os mais jovens num contexto onde as palavras se tornam, de repente, caducas?

No *primeiro capítulo* abordarei a questão da crise, do desfazimento e do potencial de renovação do mundo no qual vivemos. Para Hannah Arendt, o mundo humano não é simplesmente formado pela soma de todos os indivíduos vivos sobre a Terra, mas também pelo "espaço-entre" nós, ou seja, por aquilo que existe entre a gente e que faz com que consigamos conviver. Palavras, histórias, objetos, músicas são capazes de guardar sentidos que nos aproximam, permitem nossa comunicação e, ao mesmo tempo, nos afastam, revelando nossas discordâncias e diferenças, não somente entre nós e nossos contemporâneos, mas, também, entre nós e pessoas de outras gerações.

A vida de um único ser humano é efêmera, muitíssimo curta frente à história da humanidade, bem como o corpo humano é muito pequeno em comparação ao tamanho do planeta. Mas a existência de coisas que são vistas e ouvidas por muitas pessoas nesses espaços dão ao mundo uma durabilidade, uma estabilidade e uma inteligibilidade que possibilitam que a gente se sinta em casa sobre a Terra. Nesse cenário, a educação tem a importância de acolher aqueles que nascem para que se familiarizem com o mundo ao qual chegam. Os novos não conhecem as pessoas que habitam o mundo nem o que existe entre nós. Os adultos, então, por meio da educação, apresentam esse mundo à criança para que ela se prepare para, um dia, se responsabilizar, se apropriar e cuidar desse mundo, pertencendo a uma comunidade e passando adiante suas histórias, objetos, tradições, palavras, valores que podem, por sua renovação, sobreviver ao tempo.

No entanto, Arendt aponta que o mundo moderno está marcado pelo esfarelamento constante e persistente de tudo aquilo que existe entre nós e nos aproxima, tanto no espaço quanto no tempo. Consumimos as músicas, as pinturas, os corpos humanos, as leis e o Planeta. Construímos cidades e objetos que não duram mais do que uma curta vida humana. O império da ciência marca, ainda, a rejeição ao senso comum e à linguagem compartilhada. A globalização desfaz comunidades locais, e, numa comunidade global, não compartilhamos as línguas, as crenças, as histórias com nossos vizinhos. O debate público, ademais, se setorializa. Educadores falam de educação, advogados de direito, matemáticos de matemática, católicos de catolicismo. Soma-se a isso a figura do filósofo, que restringe a tarefa tão

humana de pensar a uma especialidade que, por sua vez, afasta-o da vida pública e dos assuntos humanos, em busca de uma Verdade que não pertence ao mundo dos homens, mas, ao contrário, pressupõe a sua transcendência. Essas são algumas das justificativas de Hannah Arendt àquilo que chama de "perda do mundo comum", que marca, para a autora, a modernidade.

Mas se na era moderna rompemos o elo entre o passado e o futuro, a história moderna é uma história de revoluções. Revoluções como a francesa, a americana e a russa apresentam-se como atos fundacionais de ordens que romperam com seus passados. De repente, a tradição não serve mais, e o passado perde sua autoridade sobre o futuro. As coisas não precisam mais ser de determinado jeito simplesmente porque sempre foram assim. As revoluções legitimam, ainda hoje, nossas comunidades jurídicas e políticas, que guardam, em si, tanto a memória de ideias que inspiram o presente, e trazem para hoje direitos políticos, individuais e sociais, como a memória de revoluções que, pelo simples fato de terem existido, revelam em si a possibilidade de destruir uma ordem presente e instituir algo totalmente inédito e imprevisível. Somados a isso, estão os fatos da globalização e do desenvolvimento das telecomunicações, que aumentam de maneira tremenda as possibilidades de comunicação e contato com a pluralidade humana e, dessa forma, o potencial de criação de coisas novas no mundo.

Assim, a estabilidade, a durabilidade e a inteligibilidade do mundo são postas em cheque a todo tempo, seja pela perda do senso comum, seja pela memória e iminência permanentes de revoluções. A situação que nos parece mais persistente é a da crise. Desse modo, as crianças chegam ao mundo sem nenhuma garantia de quais coisas haverá restado entre nós quando se tornarem adultos. Os adultos simplesmente não são capazes de apresentar o mundo aos mais novos em termos semelhantes ao que estes encontrarão quando crescerem.

Que língua se falará? Que direitos haverá? Quais valores serão mais importantes? Que trabalhos as pessoas terão? Como funcionará a economia? Que ferramentas estarão disponíveis? Do que vão se alimentar as crianças que chegam hoje ao mundo?

Assim, no *primeiro capítulo* deste trabalho apresentarei o chão incerto onde pisa hoje nossa educação. Que tempo é esse em que vivemos em que tudo parece possível e, ao mesmo tempo, ameaçado?

Aprofundadas essas questões, apresentarei no *segundo capítulo* deste trabalho que, para Hannah Arendt, o fato do passado não ter mais autoridade sobre o presente, não significa que ele tenha se perdido. Ao contrário, ela defende a importância do ato de lembrar, mergulhando nas profundezas do velho por meio da imaginação, da escuta, do julgamento

como forma não de recuperar aquilo que não existe mais, mas de deitar raízes sobre nós mesmos e nosso mundo presente. Arendt fala da importância da memória na busca por uma compreensão mais profunda da realidade. O perigo do esquecimento é vivermos sob um constante estado de estranhamento, onde nada do que vemos faz sentido e o presente parece uma sucessão de fatos desconexos e absurdos. Nesse estado de permanente sobressalto ficamos ameaçados por ondas de novidades que não duram três dias e tempestades de areia que nos arrastam num contexto de necessidade, rotina, pressa, produção, consumo e descarte. Neste ponto, recorremos a alguns autores que se propuseram a olhar para os apontamentos de Arendt e imaginaram possibilidades para a relação entre a educação e o velho. Se não há garantias sobre como será o futuro, nós, adultos, somos ainda responsáveis por mostrar aos mais jovens aquilo que reconhecemos como precioso, o que do mundo julgamos que merece ser cuidado e preservado, ou conhecido e condenado, fazendo, enfim, escolhas, por amor às crianças e ao mundo.

Por fim, no *terceiro capítulo*, abordaremos a relação entre a educação e o novo. O novo, para Hannah Arendt, é o resultado do exercício de nossas liberdades públicas. Por isso, para ela, o lugar do novo é o mundo público. É possível agir, no mundo, para ampliar seus espaços de encontro e deliberação e, assim, reforçar o potencial de liberdade de uma comunidade política. Cada nova criança e cada nova geração tem a responsabilidade de, inovando, evitar que o mundo humano desapareça ou caduque. A liberdade, apontada pela autora como potencial inerente a toda pessoa, ganha status de direito nas sociedades modernas. É importante não tolir o que é novo, mas, ao contrário, dar proteção para que floresça, ao mesmo tempo em que nos preocupamos em, progressivamente, introduzir os novos no mundo que compartilhamos. Assim, falaremos, aqui, de algumas possibilidades para uma educação voltada à liberdade.

# 1. O MUNDO EM TRANSFORMAÇÃO

Neste capítulo, passarei de forma relativamente rápida por uma série de conceitos arendtianos de raíz profunda e complexa. O objetivo é apresentar (i) porque o mundo em que vivemos é um *mundo em transformação*; e (ii) porque isso é relevante do ponto de vista educacional.

Para isso, partirei do entendimento de Hannah Arendt do mundo como uma herança que permite às diferentes gerações humanas se comunicarem através dos tempos. Ou seja, o mundo humano é, para a autora, uma espécie de guardião do tempo humano (***1.1. O mundo humano e o tempo***). Nesse percurso, precisaremos, inicialmente, investigar o próprio entendimento de Arendt acerca do que é, exatamente, esse *mundo*. Do que, por quem e como ele é feito (***1.2. Fazimento do mundo***)? Como ele se parece (***1.3. Aparência do mundo***)? Como o apreendemos (***1.4. Sentimento do mundo***)?

Todas essas questões introduzem, enfim, o cenário deste trabalho: o mundo moderno, que é um mundo em crise. Tal crise será apresentada a partir de duas ideias arendtianas ligadas à modernidade: a metáfora do *mundo deserto*, que é um mundo fora dos eixos, em constante processo de desfazimento dos significados e das coisas do mundo (***1.5. Mundo deserto***); e a ideia de *mundo em transformação*, que parte da visão arendtiana sobre as revoluções como a forma moderna de renovar e recuperar os significados e a existência do mundo, mas traz também a contribuição de Celso Lafer, que relaciona a perspectiva arendtiana das revoluções com as profundas transformações pelas quais passamos na esfera pública nacional e internacional, desde os últimos escritos de Arendt (***1.6. Mundo em transformação***). Ainda, compondo para a descrição do cenário de nossa análise, falarei brevemente sobre o que Pierre Lévy chama de *dilúvio de informações*, ou seja, o resultado do avanço da técnica e das tecnologias de informação e comunicação como um elemento de aceleração das mudanças em nosso modo de vida (***1.7. Dilúvio de informações***).

Desenhado o cenário, de desertos, transformações e dilúvios no mundo, introduziremos, ao final deste capítulo, o problema desta pesquisa: nesse mundo em transformação, a educação se torna um problema político, pois cabe a ela tanto conservar o que há de valioso no mundo como preparar as futuras gerações para a sua renovação (***1.8. O problema da educação***).

### *1.1. O mundo humano e o tempo*

Em termos arendtianos, o mundo humano não é criado do zero todos os dias, ao amanhecer, mas tampouco é infinito, como é o tempo do planeta Terra aos olhos humanos, por exemplo. O tempo da evolução das espécies, dos movimentos do Universo, da natureza são como que infinitos para uma única pessoa. Aos nossos sentidos, a natureza é circular, e se renova num movimento permanente, a perder de vista. O novo e imprevisível da evolução das espécies leva milhões de anos para acontecer. Já o tempo dos seres humanos não é, ao contrário do que alguns discursos publicitários fazem parecem, uma dimensão onde tudo é possível, onde só dependemos de desejos imediatos e daquilo que é espontâneo e que foi criado hoje, mas tampouco é o tempo da eternidade. O tempo dos homens e mulheres é o do passado, do presente e do futuro, do velho e do novo, das ciências, das culturas, das memórias, das ações, das histórias, dos direitos, das religiões, da educação.

Assim, tratados de física, músicas, formas de se vestir, crenças e símbolos se interpõem entre as pessoas, compondo um mundo que é mais velho do que cada criança que nele nasce, e a ele chega como estrangeira. Um mundo que já existia antes de anoitecer e amanhecer e anoitecer e amanhecer novamente, e que condiciona cada instante em que vivemos, em termos históricos, econômicos, linguísticos, embora sem, necessariamente, determinar nosso futuro. Neste capítulo falarei, de maneira introdutória, sobre a importância do mundo humano na dimensão de tempo em que vivemos, e as implicações da crise desse no relacionamento entre as gerações, sobretudo por meio da educação, em termos arendtianos.

Maria de Fátima Simões Francisco (2016) retoma no pensamento de Hannah Arendt a centralidade dos temas da existência dos homens e das mulheres no mundo e o inter-relacionamento das gerações humanas que decorre disso. Segundo ela, na obra de Arendt os artefatos que compõem o mundo humano são importantes principalmente pelo fato de carregarem a memória de diferentes gerações. Tal memória permite que cada geração tome conhecimento das demais e, nesse encontro, possa alçar uma *existência humana completa*.

Por ser durável, feito de obras que permanecem mais do que uma vida humana, o mundo que compartilhamos tem a característica de preceder os que chegam ao mundo e de sobreviver aos que dele partem. Isso o dota de confiabilidade e realidade, na medida em que estamos cercados por coisas familiares e percepções compartilhadas. Assim, diz-se que as coisas são mais mundanas quanto maior a sua permanência. Nas palavras de Arendt (2013, p. 118),

> A realidade e a confiabilidade do mundo humano repousam basicamente no fato de que estamos rodeados de coisas mais permanentes que a atividade por meio da qual foram produzidas, e potencialmente ainda mais permanentes que as vidas de seus autores. A vida humana, na medida em que é edificadora-de-mundo, está empenhada em um constante processo de reificação; e o grau de mundanidade das coisas produzidas, cuja soma total constitui o artifício humano, depende de sua maior ou menor permanência no mundo.

No livro do Gênesis, Velho Testamento, a origem da humanidade vem do desejo humano de diferenciação por meio da construção de uma coisa grandiosa, nova e duradoura. Tal diferenciação dar-se-ia pela edificação, pelos homens, de uma cidade e uma torre capazes de se consolidar entre eles como algo comum e artificial. Tal construção aproximaria os homens dos céus e, ademais, lhes permitiria dar notoriedade aos seus nomes. A notoriedade era desejada, porquanto lhes preveniria da dissolução representada pela igualdade entre todos que, até então, falavam a mesma língua e habitavam a mesma planície de Sinear. O Deus bíblico, então, desce dos céus e diz "eis que o povo é um, e todos têm apenas uma linguagem. Isto é apenas o começo: agora não haverá restrição para tudo que intentem fazer" (Gn 11, 1-8). Os homens desceram, então, da torre, e Deus os espalhou por toda a terra e confundiu suas linguagens, no episódio da Torre de Babel.

O mundo humano, ao pretender a durabilidade, alça mulheres e homens à imortalidade. O binômio entre *imortalidade* e *eternidade* foi explorado por Hannah Arendt. Para a autora, a imortalidade se relaciona à vida sem morte na Terra, e é atributo, segundo a tradição grega, dos deuses do Olimpo. A imortalidade, portanto, se refere à permanência no mundo e é buscada por pessoas que, mortais, desejam permanecer na vida por atos e palavras que sejam notórios, que levem suas famas por gerações. Quanto à eternidade, diversamente, nada tem a ver com estar no mundo, mas com estar além dele — "além do tempo, da vida, da Terra" (ARENDT, 2013, p. 21-22).

O mundo humano é, portanto, o palco e o lugar da imortalidade. No mundo humano é possível contar as histórias que atravessam gerações, porque o fato de que há coisas no mundo, como livros, filmes, esculturas, cidades, igrejas, universidades, prédios públicos, símbolos e linguagens o torna capaz de guardar sentidos e saberes que atravessam os limites do nascimento e da morte de uma geração, e, assim, permite que as gerações humanas se inter-relacionem e se comuniquem. Quando nascemos, já havia um mundo, que ainda existe entre nós. Isso condiciona as novas gerações, pois não há como os novos estarem imunes ao mundo e aos rastros deixados por seus antecessores. Por outro lado, também é possível deixar marcas no mundo onde os nossos sucessores viverão.

Tal percepção de que pessoas viveram antes de nós, e outras, diferentes de nós e de todas as que já existiram, virão depois, é essencial para a instituição de um tempo humano e contínuo, feito de passado, presente e futuro. Assim é que nos diferenciamos da natureza, cujo tempo é circular, e tecemos uma *existência artificial*.

No entanto, o fato de sermos também natureza, ou seja, o fato de estarmos biologicamente condenados ao nascimento e à morte, restringe nossa presença no mundo ao tempo presente (FRANCISCO, 2016, p. 88), da mesma forma como a nossa experiência no mundo está limitada aos sentidos de nosso corpo. Temos, assim, necessariamente, uma percepção limitada sobre a realidade e as dimensões do mundo humano e da nossa inacreditável pluralidade.

***

*Lembro-me quando faleceu meu avô Sodero, em 25 de outubro de 2015. Por sua vontade, ele foi enterrado na cidade de sua infância, Silveiras, no interior de São Paulo, aos pés da Serra da Bocaina. Não soube cantar as músicas do cortejo que o levou ao cemitério. Aprendi com familiares com os quais convivo pouco, nomes de pássaros da região. Vi as fotos da infância de meu avô e descobri só depois de sua morte que, naquela cidade, era chamado de Zezinho. Com meu avô se foi um mundo inteiro.*

***

Na convivência com os outros, podemos tomar consciência da limitação de nossa experiência e percepção da realidade, e do fato de sermos singulares.

Mas, se a nossa experiência no planeta se dá necessariamente no presente, podemos mergulhar mais fundo no velho e no novo através das coisas do mundo, buscando e deixando nos objetos os sinais de nossa humanidade.

Por tudo isso, a objetividade do mundo é condição necessária para que a vida de um indivíduo se transforme na existência de uma pessoa. É esse mundo plural e impossível de ser apreendido em solidão que permite que resistamos à vida puramente natural e circular do planeta Terra, e nos tornemos parte de uma dimensão existencial, a partir de obras humanas que resistem entre nós e compõem uma *teia de relações*, capaz de nos conectar uns aos outros, e ao passado e ao futuro. É neste mundo que nos revelamos e nos tornamos quem somos. Por isso, o mundo é um espaço humano e ao mesmo tempo humanizante. Esse

ambiente de luzes e audiência, onde é possível nos encontrarmos, é o que Arendt chama de *palco das histórias humanas*.

### *1.2. Fazimento do mundo*

Neste momento, abordaremos a forma como Hannah Arendt descreve a feitura do mundo. Isso será essencialmente importante para compreendermos os termos de sua crise moderna.

Nos textos da autora, o sentido da palavra *mundo* não se confunde com o sentido da palavra *planeta*. Planeta, para ela, é o ambiente natural onde nascemos, crescemos e nos reproduzimos. É no planeta Terra que encontramos as nossas condições de sobrevivência e reprodução. Planeta tem, então, uma dimensão biológica, cuja permanência precede e independe da espécie humana.

Já *mundo*, para Arendt, corresponde ao ambiente artificial composto por materiais e símbolos criados pelos seres humanos ao longo do tempo. Assim, árvores, animais, rios são partes do planeta, ao passo que tradições, valores, palavras, nomes, crenças, direitos, instituições, lendas, mesas integram o mundo. Nas palavras de Benvenuti (2010, p. 20), o mundo é "constituído de elementos subjetivos e intersubjetivos que interpomos entre nós". Nessa acepção, mundo é sempre fruto do *artifício humano*. Carvalho (2015a, p. 8) chama esse mundo de "legado público de realizações históricas", pois a vida humana é pressuposto do que Hannah Arendt entende por mundo, mas não é suficiente. O mundo diz respeito àquilo que transcende a dimensão natural da vida humana, alçando-a à *existência*.

Diz-se que mundo é fruto do *artifício humano* porque é justamente aquilo que nos separa da natureza. Embora o planeta Terra seja o *locus* da nossa humanidade, e assim nos condicione, nossa existência é artificial na medida em que transformamos a árvore em mesa ou o barro em casa, rompendo o ciclo vital das coisas naturais e atribuindo-lhes novos usos e significados. Isso não quer dizer que não vivamos também *na* natureza. A vida biológica precede e inspira a existência artificial. Mas se o ser humano precisa da natureza para crescer e se reproduzir, também é capaz de fazer mais do que simplesmente viver.

Assim, em termos arendtianos, fala-se em mundo como sinônimo de *mundo humano* porque, nos textos da autora, o que ela chama de mundo diz respeito sempre ao que é feito pelas pessoas. São as pessoas, portanto, que criam o mundo, agindo nele e contando suas histórias, em solo terrestre. Nesse entendimento, mundo é, portanto, o produto do artifício humano, na medida em que diz respeito àquilo que homens e mulheres fazem *da natureza*.

Também podemos chamá-lo de artificial, em oposição a natural. Este entendimento de mundo permeará toda esta investigação.

É sempre arriscado provocar o diálogo entre dois autores que, de fato, não dialogaram enquanto vivos. Em todo caso, talvez ajude na compreensão da diferença entre mundo e planeta saber que Paulo Freire chamava de *suporte* algo parecido com o que em Arendt é chamado de planeta. Para ele, o que particulariza o mundo humano é a consciência do inacabamento. Por sermos conscientes do fato de que somos seres inacabados, inventamos a existência e, assim, o mundo dos homens e das mulheres. O autor entende que a infância é um momento em que os novos são introduzidos no mundo, sendo que a complexidade cultural do mundo humano justifica o fato de nossa infância ser bastante prolongada em relação a de outros seres vivos.[12]

Mas como as mulheres e os homens fazem o mundo?

Hannah Arendt, em *A condição humana*, atribui sentidos peculiares também ao que chama *atividades humanas*, quais sejam o *trabalho*, a *obra* e a *ação*.[13] Para ela, o mundo é construído pela obra e constituído pela ação.

O *trabalho* (*labor*) corresponde à atividade necessária à manutenção da vida no planeta. Diz respeito, portanto, à dimensão biológica da vida humana (*zoe*). O fim dessa atividade é a manutenção da vida individual e da espécie, ou seja, a reprodução material da vida. O trabalho é necessário à nossa sobrevivência no planeta. Para cuidar da nossa vida, precisamos satisfazer nossas necessidades vitais, assim como o faz qualquer outra espécie de ser vivo. Mas o trabalho não constrói ou constitui o mundo, apenas o consome.

---

[12] Nas palavras do autor brasileiro: "Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente. A invenção da existência a partir dos materiais que a vida oferecia levou homens e mulheres a promover o *suporte* em que os outros animais continuam, em *mundo*. Seu mundo, mundo dos homens e das mulheres. A experiência humana no *mundo* muda de qualidade com relação à vida animal no *suporte*. O *suporte* é o espaço, restrito ou alongado, a que o animal se prende 'afetivamente' tanto quanto para resistir; é o espaço necessário a seu crescimento e que delimita seu domínio. É o espaço em que, treinado, adestrado, 'aprende' a sobreviver, a caçar, a atacar, a defender-se num tempo de dependência dos adultos imensamente menor do que é necessário ao ser humano para as mesmas coisas. Quanto mais cultural é o seu mundo maior a sua infância, sua dependência de cuidados especiais" (FREIRE, 1996, p.50).

[13] Segundo Adriano Correia, em apresentação da nova edição brasileira da obra, datam de 1953 os primeiros registros das intenções de Hannah Arendt de observar os conceitos de trabalho (*labor*), obra (*work*) e ação na publicação francesa *Journal de penseé*, de outubro daquele ano. Tais conceitos são fundamentais em seu *A condição humana*, publicado em 1958, sendo seu capítulo III sobre o "trabalho", o capítulo IV sobre a "obra" e o capítulo V sobre a "ação". Neste trabalho, utilizaremos a mesma nova edição apresentada por Adriano Correia como referencial. Esta escolha implica na utilização dos termos *trabalho* e *obra* — conforme a tradução feita por Roberto Raposo, sob a revisão técnica de Correia — dos originais *work* e *labor* adotados por Arendt. Importante apontar, no entanto, que há textos brasileiros a respeito do pensamento da autora que adotam os termos "labor" como tradução de *labor*, e "trabalho" como tradução de *work.*

Para satisfazer a fome, por exemplo, produzimos alimentos que, em seguida, consumimos. Os restos e produtos desse consumo são jogados na natureza, onde se regeneram, num movimento cíclico e permanente. A temporalidade do trabalho é, dessa forma, circular, pois se compõe de processos de esgotamento e regeneração. Circular é também o tempo da natureza e do planeta. Não é preciso mundo humano para a reprodução material da vida acontecer na Terra. Basta o planeta, de modo que animais de várias espécies, inclusive a humana, realizam trabalho (*animal laborans*).

O trabalho se vincula, destarte, originalmente, à esfera privada da vida. O trabalho doméstico se volta à manutenção da vida dos habitantes de uma casa. Quando tratamos da proteção e da manutenção da vida humana, em seu sentido biológico e privado, nos referimos em geral a trabalho. Arendt aponta, no entanto, que esse ciclo de produção e consumo, originariamente ligado aos processos biológicos e à vida privada, cada vez mais extrapola a mera satisfação de necessidades vitais e atinge outras esferas. Nesse sentido, hoje consumimos vestimentas, tendências, músicas, imagens, valores, imóveis e palavras, na medida em que os adquirimos como bens e descartamos quase que imediatamente em seguida. Ainda que tratemos de outros tipos de necessidade, que não as vitais, a lógica circular continua sendo a mesma: a satisfação imediata, biológica ou não, por meio do consumo e do descarte.

É importante ressaltar que, como seres vivos, precisamos consumir.[14] Nascemos, nos alimentamos, nos reproduzimos e, assim, nos perpetuamos como espécie. E consumimos aquilo que a natureza já nos dá pronto e também coisas que produzimos a partir da natureza, para nos saciar necessidades, imediatas ou próximas. Esses *bens de consumo* não são feitos para durar ou para dizer algo sobre quem os produziu.

O bem de consumo não tem a marca das pessoas que o criaram, mas da espécie humana. Hannah Arendt diferencia o trabalho da cooperação. No caso da cooperação, pressupõe-se a existência de pessoas plurais agindo em conjunto. Assim, a existência de diferenças entre as pessoas é essencial, e cada um contribui com aquilo que tem de singular.

A divisão do trabalho, ao contrário, baseia-se no fato de que os homens e as mulheres podem reunir sua força de trabalho e proceder *como se fossem um só*. Assim, "essa unidade

---

[14] Importante a ressalva de que, se, como espécie, precisamos consumir coisas, assim como precisam os elefantes e os urubus, dentre nós, humanos, historicamente, percebemos ser possível a um se livrar da necessidade de trabalhar desde que consuma o produto do trabalho de outros. Ao longo da história, e ainda hoje, alguns poucos, por meio da violência física ou da propriedade privada, coagiram e coagem muitos outros a trabalharem para seu consumo.

[*one-ness*] é exatamente o oposto da cooperação; ela indica a unidade da espécie, em relação à qual cada membro individual é igual e intercambiável" (ARENDT, 2013, p.153).

Nesse sentido, milhares de indivíduos, literalmente, ao longo de milhares de anos, foram e são necessários para produzir uma lasanha congelada. Esse produto, feito com matérias-primas e saberes de diversas partes do mundo, concebido, produzido, embalado graças ao trabalho de muitos seres humanos, contribui para levar a presença da espécie humana na Terra adiante, na medida em que nos alimenta e gera riqueza para sua indústria. Todavia, as marcas de sua origem se perdem na medida em que, cada vez menos, tal produto está marcado por aquilo que os seus artífices originários, na Itália, tinham de único e singular.

Segundo Hannah Arendt, na Antiguidade, o trabalho era visto como algo de que os homens desejavam se livrar. Naquela época, no entanto, a motivação não era a obtenção de mão de obra barata, como na escravidão moderna, ou o lucro, no capitalismo contemporâneo, mas o fato de essa atividade humana ser vista como menos nobre que outras, porquanto o trabalho, sendo uma atividade vital, seria visto como algo que aproxima a vida do homem à do animal, o que, para os antigos, importava numa atividade menos digna (ARENDT, 2013, p. 104).

Modernamente, ao contrário, subvertendo tal tradição, o trabalho emergiu como a mais valorosa dentre as atividades humanas, invertendo completamente a antiga hierarquia grega, que despresava o valor do trabalho. Diz-se que "o trabalho dignifica o homem".

Hannah Arendt, então, se volta à tradição grega para apontar que não é o trabalho que nos identifica e singulariza como pessoas, ou seja, como seres únicos e irrepetíveis. O trabalho nos separa em classes. E a sociedade do trabalho, que é a sociedade moderna, como veremos adiante, é, além de uma sociedade de classes, também uma sociedade de massas, uma sociedade de consumidores, e uma sociedade que produz muito lixo. Suas características são, por sua vez, importantes para a compreensão da crise moderna, porque, para Hannah Arendt, tal crise relaciona-se com o fato de que a primazia do trabalho, nas sociedades atuais, nos afastou das outras atividades humanas, como a obra e a ação. Nesse contexto, deixamos de criar e viver no mundo, para consumi-lo, o colocando em constante ameaça de vir a desaparecer.

Em tempos modernos, os corpos humanos se tornam, em certa medida, indiferenciados e massificados porque, embora o trabalho seja uma atividade realizada pelo corpo humano, ele não necessita de nossa pluralidade. Indiferenciado para fins de tranalho, o corpo humano se torna substituível por outros corpos humanos, haja vista que o produto do trabalho não traz em si a marca do sujeiro produtor, mas do *animal laborans*, ou seja, da

espécie. Assim é que, no apogeu da sociedade do tabalho, as pessoas foram privadas de sua identidade, de sua singularidade, e tornaram-se substituíveis, supérfluas, até serem vistas como descartáveis no mundo. Antes de mortos, no regime nazista, milhões de judeus tiveram seus cabelos cortados, seus nomes transformados em números e suas roupas trocadas por uniformes.

Hannah Arendt se debruça sobre as experiências totalitárias ocorridas na Europa no século XX e aponta que tudo o que importa nesses regimes é a reprodução material da sociedade. A questão é que, no entanto, a perda de significados compartilhados entre os homens e as mulheres nesse tipo de arranjo da vida comum é de tal ordem que a própria sobrevivência da espécie humana no planeta se vê ameaçada pela dimensão da violência e da falta de rumo e compreensão que se estabelece. E, para a autora, tampouco numa sociedade de consumidores estamos a salvo, já que a preocupação exclusiva com o consumo e a reprodução material da vida também é causa de graves ameaças à própria vida da espécie humana na Terra, nos colocando diante de enormes desafios éticos e ambientais que persistem hoje.

Já quando fala de *obra* (*work*), Hannah Arendt a vincula, diferentemente do trabalho, à *fabricação* de coisas para uso. A obra, portanto, constrói o mundo. O resultado modelar dessa atividade são objetos duráveis. Os seres humanos retiram coisas da natureza e produzem coisas às quais atribuem novas destinações e sentidos, resistentes ao ciclo natural da vida. Esses objetos e instrumentos possuem significados comuns e compartilhados. Assim, as obras humanas, diferentemente dos bens de consumo, são capazes de criar uma nova dimensão de existência, que transcende a natureza e a vida humana individual, dando realidade a um mundo no espaço entre as pessoas, que cria uma dimensão humana na vida no planeta. Dessa forma, a obra constrói o mundo, ao passo que o trabalho consome a natureza.

A obra está, portanto, relacionada à mundanidade de construir um espaço duradouro no meio de uma natureza onde tudo aparece e desaparece constantemente. Assim, o ser humano fabrica artefatos, objetos de uso que não se destinam ao consumo imediato, mas que lhe podem ser úteis e que lhe garantem a estabilidade de um lar que ele não possui por natureza. Portanto, uma diferença fundamental da obra em relação ao trabalho é sua durabilidade no mundo.

Para Arendt, o trabalho é a atividade do corpo humano, enquanto a obra é produto das mãos. Ao contrário do trabalho, a obra tem a marca de quem a produz. Ao mesmo tempo a obra vai além de seus produtores, pois tem por característica a capacidade de durar, potencialmente, mais tempo do que uma vida humana. Assim, a obra é capaz de dotar o mundo de alguma estabilidade, durabilidade, confiabilidade, vez que seu destino não é o

estômago de ninguém ou o descarte no planeta, mas o espaço que existe entre as pessoas, inclusive aquelas que viveram no passado e as que viverão no futuro.

Ademais, ao levar a marca das pessoas que a produziram, a obra é capaz de lhes diferenciar. Aquele que produz uma obra tem um nome, ganha notoriedade e uma assinatura. Cresce e aparece. Dessa forma, a obra afasta os homens e mulheres, pois os diferencia; mas também os aproxima, permitindo que se entendam, dialoguem, divirjam — que precisem, enfim, uns dos outros para ampliar suas capacidades de compreensão a respeito das coisas do mundo. Os seres humanos tornam-se, então, não mais supérfluos, mas singulares e insubstituíveis.

A obra também se diferencia do trabalho por seu caráter mundano e objetivo. A obra tem, em si, a capacidade de marcar o território onde se fixa, como a catedral da Sé, que distingue a praça da Sé de outras praças.

E se duram e são usadas por nós, embora sofram o desgaste natural do uso, as obras também dão o caráter não só estável, como também *familiar* do mundo. Não no sentido, aqui, da vida privada, mas no sentido de que nos acostumamos com o uso que fazemos das obras e nos entendemos entre elas. As obras dão forma a nossos hábitos e costumes. E, nesse mundo de coisas mais estáveis, duráveis e familiares, também consumimos o produto do nosso trabalho e nos reproduzimos enquanto espécie humana. É na churrasqueira que esquentamos, por exemplo, a carne que consumimos num churrasco de domingo, com samba e cerveja. Nas palavras de Hannah Arendt (2013, p. 116-117), "o que os bens de consumo são para a vida humana, os objetos são para o mundo humano". E é nesse sentido que a linguagem — enquanto algo que nos é comum — é dotada de objetividade e constrói o mundo que tanto nos reúne quanto diferencia. As obras são as coisas que usamos, inclusive os vocábulos e os prédios escolares; o trabalho produz aquilo que consumimos, inclusive peças publicitárias, muitas notícias de jornal e também jargões pedagógicos da moda.

A terceira ordem de atividade humana, enfim, é a *ação*. A ação se realiza sem a mediação das coisas ou da matéria. Sua única condição é a pluralidade entre os homens, ou seja, o fato de sermos tanto singulares quanto plurais. (ARENDT, 2013, p. 117) Por isso, o lugar da ação é o mundo. A ação é a condição para a política, a lembrança e a história.

A ação, para Arendt, constitui a textura das relações e dos assuntos humanos. Por não produzir coisa alguma, no sentido material de coisa, a ação é ainda menos durável do que os bens produzidos para o consumo humano. Tem a fugacidade de um momento na vida das pessoas. Sua existência depende de uma manifestação no mundo, pois é no mundo que somos plurais. A ação precisa *aparecer* entre os homens e as mulheres. Para existir, a ação carece,

inicialmente, de ser vista e ouvida por outros, distintos daquele que age. Assim, a *pluralidade* é a condição necessária à ação (ALMEIDA, 2008, p. 468-469).

Para Arendt, a ação inclui o discurso. A ação se realiza em acontecimentos grandiosos, dignos de recordação e fama no mundo (ARENDT, 2009, p. 181), como um belo discurso político em defesa dos direitos civis, por exemplo.

O discurso tem como pressuposto o fato de que ninguém pode, individualmente, apreender de maneira adequada o mundo humano em sua plena realidade, porque esta necessariamente corresponde àquilo que é apreensível a partir do lugar específico que cada indivíduo ocupa no mundo. Significa, então, que a percepção do mundo de uma perspectiva mais realista depende do reconhecimento de que este mundo é compartilhado por muitas pessoas, estando entre elas e somente sendo compreensível se descrito por muitos, por meio da comunicação de percepções na forma de discursos.

Ou seja, o discurso tem uma dimensão política relevante e é, por isso mesmo, *constitutivo do mundo* humano. Nas palavras de Hannah Arendt (2009, p. 185-186), "somente na liberdade de falarmos uns com os outros é que surge, totalmente objetivo e visível desde todos os lados, o mundo sobre o qual se fala". Assim, o discurso, mais do que revelar uma mera opinião, é ação constitutiva do mundo.

Para que a ação adquira permanência no mundo, por sua vez, deve ser transformada em coisa, ou seja, deve ser materializada para que possa adquirir uma durabilidade maior do que o instante em que se realiza. Para isso, ela precisa ser reificada num livro, numa pintura, escultura, num registro em vídeo, num documento, numa constituição de um país, num monumento, numa declaração, num manifesto, numa palavra, numa história, num poema, num edifício — enfim, numa obra que possa ser encontrada e, por meio da lembrança, voltar a ter existência no mundo. A *letra morta*, dessa forma, substitui o *espírito vivo* por meio de atividades humanas de natureza distinta da da ação. No caso, por meio da fabricação de obras que, então, representam um *preço a pagar*, para que nossos atos adquiram a mundanidade necessária para perdurar entre as mulheres e homens.

Nesse mesmo sentido, enfim, discursos, manifestações ou revoltas que reivindicam a educação pública como um direito são também ações que podem adquirir objetividade ao se transformarem em leis, políticas, escolas ou outros tipos de obras humanas que guardem aqueles significados originais através dos tempos, entre os homens e as mulheres, no mundo.

Portanto, o mundo é constituído de atos e palavras que atribuem significados à nossa existência, e é construído por obras que guardam no mundo, entre as pessoas e as gerações, tais significados. Mas, conforme veremos adiante, a modernidade é marcada pela valorização

do trabalho sobre todas as outras atividades humanas, de modo que a esfera das necessidades tem se sobreposto às preocupações com os assuntos do mundo.

A seguir, falarei da importância do mundo como lugar onde vivemos e nos fazemos humanos, para, só depois, apresentar os contornos – os perigos e as oportunidades – da crise do mundo moderno.

### *1.3. Aparência do mundo*

> *As aparências enganam mas enfim aparecem, o que já é alguma coisa comparada com outras que nem isso.*
>
> ***Paulo Leminski***

Por ser feito de coisas em torno das quais nos reunimos, o mundo é, enfim, o lugar da luz, onde as coisas humanas se revelam a todos. Embora a esfera privada da vida mereça proteção, é no mundo público, quando nos revelamos aos outros, que percebemos nossas singularidades e, portanto, o fato de que os seres humanos são plurais. Esse binômio entre singularidade e pluralidade é, enfim, para Hannah Arendt, o que nos torna humanos.

Se adentrarmos uma sala pequena, à meia-luz, que pouco revela das cores da decoração e das figuras das pessoas que ali estão, se essas pessoas se relacionam carinhosamente, se há ali um cheiro amadeirado, uma música de letra bastante subjetiva, que talvez fale das dores do amor e da perda, em volume baixo, temos um lugar perfeito para a vida privada. Há coisas que são próprias do mundo particular, que devem ser protegidas da luz excessiva que representa a exposição no mundo. Para Arendt (2013, p. 103), é o caso do amor, que, em contraposição à amizade, seria falsificado e pervertido quando usado para fins políticos, como a salvação ou a transformação do mundo.

No relacionamento amoroso, existe um compartilhamento restrito dos sentidos das coisas pelas pessoas que estão nele envolvidas. Há no livro *A insustentável leveza do ser*, de Milan Kundera, uma passagem tocante que aborda essa questão do amor como o espaço em que as coisas não têm o sentido do mundo, mas o sentido compartilhado apenas no brevíssimo espaço que separa os corpos e as vidas de pessoas que se amam. Nessa passagem, são narrados os encontros de uma das personagens, Sabina, com seu amante, Tomas. As trajetórias dos dois se cruzam muitas vezes ao longo de suas vidas e, em diversos momentos, quando se veem, necessariamente em lugares reservados, privados do mundo e da exposição,

Sabina veste um chapéu-coco, que assume sentidos diferentes compartilhados por ambos conforme os anos se passam em suas histórias.

> O chapéu-coco se tornara o motivo da partitura que era a vida de Sabina. Esse motivo voltava ainda e sempre, assumindo cada vez um outro significado; todos esses significados passavam pelo chapéu-coco como a água pelo leito de um rio. E era, posso assim dizer, como o leito do rio de Heráclito: "Não nos banhamos duas vezes no mesmo rio!". O chapéu-coco era o leito de um rio e Sabina via a cada vez um novo rio correndo, um outro rio semântico: o mesmo objeto suscitava a cada vez um outro significado, mas esse significado repercutia (como um eco, um cortejo de ecos) todos os significados anteriores. Cada experiência nova que viviam ressoava com uma harmonia mais rica. Em Zurique, no quarto do hotel, tinham se emocionado diante do chapéu-coco e se amaram chorando, porque aquele objeto negro não era somente uma lembrança de seus jogos amorosos, era também uma recordação do pai de Sabina e do avô, que viveram numa época sem automóveis e sem aviões. (KUNDERA, 2008, p. 87-88)

Para esta pesquisa, é interessante a metáfora dos significados compartilhados como um rio, no caso chamado de *rio semântico*, e das coisas como o leito por onde passa esse rio. Um rio de significados reunía histórias e experiências vividas não só por Sabina e Tomas, mas também por seus antepassados. Esses significados eram capazes de lhes causar excitação, trazer recordações, dores e alegrias. Para isso, no entanto, para que os significados compartilhados tocassem a ambos, o casal precisava da materialidade do *chapéu-coco*. O chapéu-coco ficava entre Sabina e Tomas, e trazia à tona a capacidade que tinham de se compreender profundamente.

Todavia, o mundo que havia entre eles, materializado no chapéu-coco, com as memórias e sentimentos compartilhados, tinha uma relevância muito particular, importava somente àquelas duas pessoas e, portanto, dependia da existência de Sabina e Tomas e de seu encontro para existir, não poderia durar mais do que suas vidas. Assim, Sabina e Tomas representam a ideia de compreensão profunda possibilitada pelo amor, uma quase dissolução de duas pessoas que só pode acontecer à meia-luz. Uma compreensão ademais frágil e limitada ante o tempo e o espaço, infinitos, do mundo.

Outro casal retratado no mesmo romance, Sabina e Franz, ilustra esses limites, na medida em que Franz, ao ver Sabina vestindo o mesmo chapéu-coco que vestia com Tomas, era incapaz de compreender o que aquilo poderia representar.

> Sem dúvida, podemos agora compreender melhor o abismo que separava Sabina de Franz: ele a escutava falar de sua vida avidamente, e ela o escutava com a mesma avidez. Compreendiam exatamente o sentido lógico das palavras que diziam, mas sem ouvir o murmúrio do rio semântico que corria através dessas palavras.
>
> Por isso, quando Sabina colocou diante dele o chapéu-coco na cabeça, Franz se sentiu constrangido como se estivessem falando com ele numa língua desconhecida. Não achava esse

> gesto nem obsceno nem sentimental, era somente um gesto incompreensível, que o desconcertava pela ausência de significado. (KUNDERA, 2008, p. 88)

A incapacidade de nos entendermos causa, no mínimo, desconforto, estranhamento. Para Hannah Arendt, o mundo tem uma função de estabilização. Apesar da máxima de Heráclito, de que o mesmo homem jamais pode entrar duas vezes no mesmo rio, e da natureza frágil e indecifrável das nossas vidas particulares, a objetividade das obras que constroem o mundo, bem como sua durabilidade, possibilitam que se encontre alguma constância no mundo feito pelos homens e mulheres e que está materializado entre nós. "Sem um mundo interposto entre homens e a natureza, há eterno movimento, mas não objetividade", diz Arendt. (2013, p. 61).

O *mundo humano* não é o espaço onde Deus aparece, em sua dimensão metafísica, mas é o lugar das coisas e das pessoas que se mostram.[15] Tampouco é o mundo o espaço onde o amor encontra a proteção de que necessita para sobreviver, mas é onde as pessoas, em fraternidade, podem mudar seus destinos.

Aparecer significa manifestar-se. Por oposição, o desaparecimento precisa do silêncio. As atividades humanas da fabricação da obra e da ação são a realização da nossa inquietude dentro do mundo, não são compatíveis, portanto, com o desaparecimento, a meia-luz, ou a contemplação. Seu lugar é a esfera pública, não a privada, íntima ou espiritual. De outro modo, o trabalho, originalmente, segundo Arendt, estaria relacionado à vida privada e doméstica, sendo que apenas modernamente, graças à divisão do trabalho, tomou a esfera das coisas comuns, mas ainda voltando-se à satisfação de necessidades e interesses privados.

Arendt (2013, p. 61) cita uma observação que Goethe fez certa vez de que "envelhecer é retirar-se lentamente da aparência". O verbo parir, ao contrário, também tem o sentido de *dar à luz*. O desaparecimento, destarte, está para a eternidade como a luz está para o mundo. O mundo é, portanto, o *locus* da vida e da luz. Assim, o centro da praça pública é o contrário da escuridão, ou seja, o lugar onde há mais luz e maior possibilidade de revelarmos o que temos de singular e plural, por meio de atos e palavras que manifestem aos outros — diferentes de nós e num espectro muito maior do que o das pessoas amadas — *quem somos*.

Hannah Arendt (2013, p. 9) nos conta que, na língua dos romanos, a palavra viver era empregada como sinônimo de *estar entre os homens* (*inter homines esse*); e morrer, de *deixar*

---

[15] Sabemos do que sentimos no mundo, não somente pela visão, mas por todos os sentidos. Escreveu Manoel de Barros que "Eternidade é a palavra encostada em Deus". A palavra é constitutiva do mundo, é coisa, objetiva e, portanto, mundana. Assim é que, no limite da lógica, as palavras Deus e Eternidade objetificam significados compartilhados entre os homens no mundo, ainda que se refiram ao que está além do tempo, da vida e do universo, àquilo que não podemos compreender ou dizer — o indizível.

*de estar entre os homens* (*inter homines esse desinere*). *Aparecer*, segundo o dicionário *Aurélio*, significa "principiar a ser visto; tornar-se visível; mostrar-se; surgir, manifestar-se" (FERREIRA, 1988, p. 50). A aparência pressupõe, assim, a existência de *outros* que vejam, ouçam e percebam aquilo que se mostra. A celebridade do nome de um depende da existência de pessoas além dele que celebrem seu nome. A existência do direito à educação, nesses termos, depende da *obra* constitucional que atribui permanência às ações de pessoas que já morreram e que inspirarão aqueles que ainda não nasceram, para que tragam à aparência no mundo os significados profundos desse ideal. O lugar de um direito é, enfim, o mundo, onde as coisas aparecem.

Destarte, se o mundo é o lugar das aparências, não há mundo de um homem só. Também se fala em *mundo comum* como sinônimo de mundo porque, para Arendt, o mundo se localiza justamente no *espaço-entre* as pessoas. Em outras palavras, as coisas do mundo residem *entre* os viventes. Assim, o mundo é feito daquilo que é comum entre pessoas diferentes. O mundo é, portanto, o que nos entrelaça e nos diferencia na medida em que se interpõe entre nós.

Almeida fala da linguagem como constitutiva do nosso mundo. O mundo não representa uma soma de indivíduos e seus bens. É essencial ao mundo aquilo que é compartilhado ou, mais ainda, aquilo que só ganha sentido quando compartilhado, como as palavras e seus significados, por exemplo. Cada história individual se liga a outras histórias e à história. Há bens, projetos, direitos e instituições que são essencialmente comuns, o que é diferente de ser apenas convergente (ALMEIDA, 2008, p. 469). O que torna um elemento do mundo algo comum não é simplesmente o fato de pertencer a muitos, mas, principalmente, o fato de *estar entre* muitos. Desse modo, uma palavra só é palavra porque seus significados são compartilhados entre os diferentes, porque há um *rio semântico* comum a banhar tal palavra. Não fosse assim, seria apenas um código, um desenho indecifrável, uma sujeira no papel, mas não uma palavra. O mundo, enfim, se localiza *entre as pessoas*, e desse modo tece aquilo que é compartilhado.

Interessante lembrar aqui o exemplo apresentado no ensaio "A crise na cultura: sua importância social e política", no qual Arendt (2014, p. 248-281) diferencia a *arte* da *ação política*. Segundo a autora, a arte precisa de um isolamento em relação ao mundo para que sua obra possa ser fabricada, ao passo que a ação política é gestada e realizada em público, necessariamente. Há, portanto, um ponto de conflito entre arte e política, na medida em que a primeira precisa de uma certa proteção em relação ao mundo enquanto a segunda nasce na luz da esfera pública. No entanto, finda sua fabricação, a obra do artista precisa encontrar seu

lugar no mundo, ao lado dos atos e palavras da ação política, para que possa ser vista e ouvida por outros. Assim, tanto a arte como a política são fenômenos do mundo público, constitutivas do espaço-entre nós. Um artista, por isso mesmo, pode ser apolítico, no sentido de ser indiferente às coisas do mundo. Mas ele não pode ser antipolítico, pois é essencial à arte aparecer. Além disso, ao levar sua obra à luz do mundo, o artista também revela a si mesmo.

Segundo Arendt, a *singularidade* de cada ser humano se revela sempre no espaço entre as pessoas. Para Almeida (2008, p. 472-473), a pensadora alemã problematiza uma ideia romântica de personalidade, que costuma buscar soluções individuais para problemas políticos. Lembra que Arendt critica a preocupação excessiva com atributos pessoais em detrimento de um olhar para o mundo e para o sentido político da revelação de nossas singularidades no espaço comum.

Em termos arendtianos, o fato de ser singular é inerente a toda pessoa, pois todos nascemos singulares. Embora não se possa descrever as características ou atributos de alguém que acabou de nascer, por se conhecer muito pouco desta pessoa, já é possível contar a história de seu nascimento, por meio de uma linguagem compartilhada, a partir da experiência contada por outras pessoas. Nesse sentido, a autora destaca que a singularidade de alguém é política, na medida em que se revela primeiro *aos outros*. Somos revelados à luz do mundo antes mesmo que possamos ver. Portanto, o mundo é o espaço onde revelamos nossas singularidades — antes mesmo de percebê-las.

No entanto, ao mesmo tempo em que a singularidade de cada ser humano se revela nos espaços compartilhados entre as pessoas, como um artista que se mostra ao revelar-se em suas *obras*, tais singularidades são também um contraponto ao mundo compartilhado. Nossa singularidade inata precisa, segundo a autora, ser protegida. Por exemplo, é ainda muito frágil a existência de uma criança ou de um novo amor diante do mundo. Daí dizer que "a criança pequena necessita de proteção contra o mundo para que possa desenvolver sua singularidade" (ALMEIDA, 2008, p. 471). Esta criança, por sua vez, ao crescer, desde que possa, com a proteção dos adultos, manter resguardado e desenvolver aquilo que tem de extraordinário, poderá revelar-se no mundo público, por seus atos e palavras.

Por fim, se o mundo humano, comum, público, objetivo é onde revelamos nossas singularidades, é também nele que nos percebemos plurais. Hannah Arendt (2009, p. 144) diz que "Deus criou o homem, mas os homens são um produto da natureza humana". A autora quer dizer que, conforme fabricamos e tecemos o mundo, nos tornamos diferentes, únicos e

múltiplos. O mundo é, portanto, o lugar onde nos revelamos e nos fazemos humanos: singulares e plurais.

### *1.4. Sentimento do mundo*

Tal condição humana, de singularidade e pluralidade, por sua vez, tem implicações decisivas na forma como conhecemos o mundo. O real se apresenta a cada ser humano no mundo de uma maneira única, por meio dos sentidos, e ao mesmo tempo compartilhada, pela comunicação.

O aforismo "conhece-te a ti mesmo" revela a compreensão socrática de que a verdade sempre se revela a mim a partir da minha própria existência concreta. Portanto, todo mortal tem uma apreensão necessariamente relativa e limitada da realidade, que aparece de maneira única para cada um, por meio dos cinco sentidos.[16] Adicionalmente, a comunicação exerce o papel de uma espécie de *sexto sentido*: se cada um percebe o mundo a partir de um ponto de vista único, quando compartilhamos o que sentimos, por meio da comunicação, ampliamos a nossa percepção. Todavia, é importante lembrar, mesmo o que conhecemos por conversas, leituras, músicas, o fazemos sempre por meio de nós mesmos e dos nossos sentidos.

A apreensão da realidade é, assim sendo, sempre um exercício dos sentidos, mas a comunicação nos permite ter notícia das experiências de outros, que compartilham conosco o que sentem. O desenvolvimento das ciências, por exemplo, possibilita o acúmulo de conhecimentos verificados a partir da experiência de muitas pessoas e comunicados por meio de códigos capazes de organizar informações complexas, guardá-las e compartilhá-las. É possível afirmar, por exemplo, que a física e a matemática somente existem em virtude de nossa pluralidade, pois é ela que nos permite perceber e descrever o mundo a partir de múltiplas perspectivas, capazes de atravessar oceanos e séculos. É, enfim, assim que

---

[16] Interessante ler a lição de Hannah Arendt, em suas próprias palavras, em seu ensaio sobre Sócrates, disponível na obra *A promessa da política*: "Na compreensão socrática, o délfico "conhece-te a ti mesmo" significava: é exclusivamente por meio de saber o que se me aparece — somente a mim e, portanto, para sempre relativo à minha própria existência concreta — que posso compreender a verdade. A verdade absoluta, que seria a mesma para todos os homens e, consequentemente, não relativa e independente da existência de cada homem, não pode existir para os mortais. Para os mortais, o importante é tornar verdadeira a *doxa*, que se lhe revela de um modo que não se revela a nenhum outro. Dessa forma absolutamente ambígua, o oráculo de Delfos distinguiu Sócrates como o mais sábio de todos os homens porque ele havia aceitado as limitações da verdade para os mortais, as limitações impostas pela *dokein*, aparência, e porque ao mesmo tempo ele, ao contrário dos sofistas, havia descoberto que *doxa* não era nem ilusão subjetiva nem distorção arbitrária, mas aquilo a que a verdade invariavelmente aderia. Se a quintessência do ensinamento dos sofistas consistia em *dyo logoi*, a convicção de que todo assunto pode ser abordado de duas maneiras diferentes, então Sócrates foi o maior dos sofistas. Pois ele pensava que existem, ou deveriam existir, tantos diferentes *logoi* quantos homens, e que, juntos, esses *logoi* formam o mundo humano já que os homens vivem juntos no modo da fala." (ARENDT, 2009, p. 61)

conhecemos o mundo: a partir de sentidos individuais, vinculados ao corpo de cada um e à dimensão biológica da vida, que tornam singular a experiência de cada pessoa, ao mesmo tempo em que tornam os grupos humanos plurais. A apreensão da realidade do mundo melhora, então, na dimensão em que podemos perceber a amplitude de nossa pluralidade.

No entanto, para além do conhecimento, para compreender uma realidade é preciso ser capaz de, a ela, atribuir sentido. Almeida (2008, p. 476) diz que o mundo "tem suas raízes na tradição e nos valores de uma comunidade". Assim, tradições e valores se colocam *entre gerações*. Um monumento, uma igreja, um livro, uma palavra, um tratado de biologia molecular são elementos mundanos que carregam saberes, histórias e significados através dos tempos. No Brasil, chamamos os escritores que ingressam na Academia Brasileira de Letras de *imortais*, em referência à marca que suas obras deixam no mundo brasileiro.

Nesse cenário, cabe, finalmente, à educação introduzir os mais novos na pluralidade do mundo, de maneira gradual e progressiva. É preciso mostrar que o mundo é imenso e que temos muito a aprender com os outros, de hoje e de ontem, inclusive sobre nós mesmos. É precismo mostrar, também, que nós, homens e mulheres, temos responsabilidades pelos destinos do mundo. É preciso apoiar a chegada dos mais novos para que tanto as crianças e os adolescentes quanto o novo do mundo possam florescer.

Nesse sentido, educar é acolher os mais novos na pluralidade do mundo, apresentando, gradualmente, a realidade e os significados das coisas que atravessam gerações. Isso posto, passaremos, a seguir, a abordar, a partir da perspectiva arendtiana, a crise moderna das coisas do mundo, para, finalmente, nos debruçar sobre o problema da educação nesse cenário.

### *1.5. Mundo deserto*

No epílogo de *A promessa da política*, Hannah Arendt ensaia sobre a metáfora do deserto. Segundo a autora a era moderna é marcada pela destruição das coisas que existem entre nós: "O moderno crescimento da ausência-de-mundo, a destruição de tudo o que há entre nós, pode ser também descrito como a expansão do deserto" (ARENDT, 2009, p. 266).

***

*Assim que me tornei advogada, trabalhei num caso de aditamento de um contrato de concessão de serviços de saneamento numa prefeitura no interior do estado de São Paulo. D. Inês, a vice-prefeita da cidade, e eu almoçamos rapidamente em uma pequena casa de empadas ao lado do Paço Municipal. Ela me fez algumas perguntas imediatas que ocorreriam a qualquer pessoa que visse uma garota nova sendo chamada de doutora, como meu ano de formatura, onde havia estudado, minha cidade natal. Fomos caminhando até seu gabinete diante de olhares nitidamente intrigados comigo, afinal, tinha cara de gente de fora, e, em 2011, nada gerava mais desconfiança do que advogados e políticos caminhando juntos. Naquele momento, desejei vestir a capa da invisibilidade do Harry Potter até estar protegida definitivamente entre quatro paredes.*

> *— Quando foi que você se tornou adulta? Tornou-se, de fato, doutora?, perguntou, do outro lado do vidro, o Pedro Bial.*

*Embora o Paço Municipal tivesse uma arquitetura imponente e possivelmente idêntica a de muitos outros prédios públicos modernistas construídos entre as décadas de 1960-70, o gabinete da vice-prefeita, como tantas outras repartições públicas, parecia um salão de festas abandonado de algum condomínio da antiga classe média que, desde a década de noventa, vinha optando por adquirir grades e câmeras de vigilância em detrimento da reforma do balanço ou da aquisição de um mobiliário mais moderno para as áreas comuns.*

*Em outras palavras, havia quatro paredes brancas, um piso de tacos de madeira eventualmente soltos, um sofá cor de café com detalhes em espuma cor de creme, uma mesa de compensado de madeira com duas cadeiras giratórias, uma enorme estante de metal e, no canto da sala, uma mesa redonda de plástico com quatro cadeiras. Sobre estes últimos itens, logo pensei comigo mesma que d. Inês, cansada de não ter onde receber suas visitas, devia ter visto maior facilidade em trazer os móveis excedentes da casa da vizinha do que no sempre penoso procedimento licitatório, que não lhe renderia, afinal, resultado mais satisfatório do que aquelas mesa e cadeiras alvíssimas, e que certamente custaria mais aos cofres da municipalidade.*

*Mas já quase não sei por que estou dizendo tudo isso aqui.*

> *— É importante que você seja discreta, porque a oposição está de olho. Não queremos dar tempo pra eles pensarem.*

*Já me lembro do porquê dessa história. Sobre o sofá havia uma pôster pixelado da presidente Dilma Rousseff, de blazer vermelho e faixa presidencial. D. Inês pediu que eu me aproximasse, e essa é a parte fundamental.*

> *— Minhas companheiras de militância me deram de aniversário no ano em que ela tomou posse. Foi o presente mais especial que já recebi.*

*A foto de Dilma era composta por centenas de pequeníssimas fotografias de d. Inês, com bandeiras do PT e camisetas vermelhas, em manifestações, mesas, com microfones, sempre ao lado de celebridades da esquerda nacional ou de pessoas que eu não era capaz de identificar, mas poderia supor que cargos ocupavam depois de quase dez anos do Partido no poder.*

> *— Olha, está ali o processo — estava no chão, entre o sofá e a mesa de plástico.*

*Eram onze volumes tratando de uma mesma licitação, milhares de folhas. Teria trabalho para o resto da tarde e boa parte da noite. Não devo ter disfarçado a decepção que senti. Além do mais, toda a água do planeta parecia se acumular sobre nós em negras nuvens. Trovões anunciavam que ela cairia toda de uma única vez.*

> *>> amiga mil desculpas. vo ficar presa no trabalho hj e n consigo chegar ;( <<*

*Mandei a mensagem para uma amiga pelo celular, e d. Inês deve ter entendido que estava entendiada:*

> *— Vai trabalhar com a Administração, vai ter que se acostumar a tanto papel.*
> *— A senhora sempre trabalhou no setor público?*
> *— É possível dizer que sim, mas esse é meu primeiro cargo eletivo.*
> *— Sempre aqui?*
> *— Não, mas estou aqui há mais de dez anos. Vim pelo Partido.*
> *Na estante metálica, havia dois porta-retratos em que ela abraçava dois rapazes mais negros do que ela.*
> *— Seus filhos?*
> *— Sim, nasceram enquanto militava na África.*

> *— O pai deles veio ao Brasil com a senhora?*
>
> *— São homens diferentes que jamais souberam dos meninos. Eu mesma nunca soube seus verdadeiros nomes, não sei se sobreviveram, éramos todos militantes. Você já deve saber que não é fácil ser mulher e fazer política nesse mundo.*

*Eu não sabia.*

*Parei por um instante e voltei a me ater sobre aquela fotografia de Dilma. Por alguma razão, d. Inês pensou que eu fosse capaz de compreender alguma parcela daquilo que ela dizia. Estava enganada. Havia uma camada preciosa de vida a que eu jamais teria acesso por sob todos aqueles signos triviais aos quais eu vinha sistematicamente preenchendo com conteúdos estéreis, preconceitos completos.*

***

A metáfora do deserto é utilizada pela autora em referência a um mundo onde não há nada nem ninguém, em virtude de um constante estado de desfazimento daquilo que existe entre nós. Para compreender esse fenômeno é preciso, inicialmente, recorrer ao seu pensamento acerca do período que classifica como *era moderna* — a qual, no meu entendimento, Arendt descreve em termos que ainda persistem contemporaneamente.

Para a pensadora, a era moderna se caracteriza por um persistente desmoronamento do mundo comum. Ela aborda, ao longo de toda sua obra, uma série de manifestações desse fenômeno, descrevendo rompimentos modernos de tradições no campo da filosofia, da política, do direito, da religião, da moral, da economia, da cultura e, também, da educação. Neste trabalho abordarei especialmente o que ela disse sobre a questão no âmbito das atividades humanas e da separação entre as esferas pública e privada, bem como suas consequências para a política, o direito e, sobretudo, a educação.

Parto lembrando que, no Brasil, o que havia antes da chegada da sociedade moderna com as caravelas portuguesas eram os povos indígenas. Estima-se que, antes de 1500, 5 milhões de pessoas habitavam o que hoje corresponde ao território brasileiro, povos que talvez tenham chegado há mais de 30 mil anos (SCHWARCZ; STARLING, 2015, p. 40).

Saviani recorre às considerações feitas por Florestan Fernandes sobre a educação dos povos tupinambá para concluir que havia, entre eles, uma *educação em ato*, ou seja, uma prática educativa que se integra completamente às práticas comunitárias e às ideias de educação da comunidade, não necessitando, pois, de qualquer mediação pedagógica. Segundo

o historiador, a educação indígena pré-colonial se apoiava em três elementos: (i) a força da tradição, constituída por um saber comum que orientava as práticas e as decisões das pessoas; (ii) a força da prática, pois se aprendia fazendo; e, por fim, (iii) o exemplo, sendo que os adultos e os velhos eram responsáveis por agir de forma modelar para os mais jovens, de modo que seus atos e suas palavras transmitissem as tradições da comunidade (SAVIANI, 2013, p. 38).

Isso dito, é importante observar que essa forma de educação é possível justamente por se tratarem tais povos de comunidades políticas tradicionais, ou seja, comunidades onde todos os membros partilham uma mesma visão do mundo. Nesse tipo de experiência política, diz-se que o passado recai sobre o presente com *autoridade*, isto é, que as práticas, os valores, os saberes, as hierarquias se legitimam pelo fato de serem percebidas por todos como as únicas possíveis, as sagradas, as mais naturais ou as mais corretas.[17]

Essa visão de mundo única e compartilhada por todos legitima inclusive exclusões de grupos inteiros do âmbito da política. Era o caso, a título de exemplo, de mulheres e escravos na Grécia Antiga. A eles cumpria realizar somente as atividades referentes ao trabalho, necessárias à reprodução material e ao cuidado da vida. Desse modo, liberavam os cidadãos para a ação e os filósofos para a filosofia.

Hannah Arendt (2014, p. 31 e 53) chama a tradição de *testamento* e de *fio*. Se o mundo humano é guardião de nossas memórias, de nossas heranças, a tradição nos indica o que há de valioso no mundo, o que merece ser preservado ou lembrado, ou seja, o que deverá ser levado do passado para o futuro, como um testamento ou um guia. Assim, a tradição liga as gerações humanas, que podem se comunicar por meio de significados, linguagens, valores, práticas, critérios comuns apresentados a partir de um nexo que nos conecta e orienta "com segurança através dos vastos domínios do passado" (ARENDT, 2007, p. 130). Para a autora, no entanto, na era moderna esse fio se rompeu de maneira definitiva: "a ruptura de nossa tradição é um fato acabado. Não é o resultado da escolha deliberada de ninguém, nem sujeita a decisão ulterior" (ARENDT, 2007, p. 104).

Eduardo Galeano, em seu pequeno conto "O rio do Esquecimento" conta a história de legionários romanos que quiseram invadir a Galícia. No entanto, quando ficaram diante das margens do rio do Esquecimento, paralisaram de pânico e decidiram jamais atravessá-lo, pois, "quem cruza o rio do Esquecimento chega à outra margem sem saber quem é ou de onde

---

[17] Arendt (2014, p. 52) afirma que, em geral, não se tem consciência do fato da tradição. No entanto, ela lembra que os romanos historicamente decidiram adotar a tradição grega clássica como sua própria tradição, influenciando de maneira definitiva e permanente a civilização europeia.

vem" (GALEANO, 2014, p. 112). Para Hannah Arendt (2007, p. 131), o esquecimento significa a privação da dimensão da profundidade da existência humana, "pois memória e profundidade são o mesmo, ou antes, a profundidade não pode ser alcançada pelo homem a não ser através da recordação". A moderna perda da tradição representa, então, o eterno perigo do esquecimento, pois, uma vez que a vida humana é limitada no tempo, e se não temos mais na tradição uma forma de levar adiante nossas heranças, as memórias estão sempre ameaçadas pela finitude das nossas vidas. A figura do deserto representa, portanto, uma ameaça constante: "É uma eterna verdade o que disse Hamlet: 'O mundo está fora dos eixos; Ó que grande maldição/ Eu ter nascido para trazê-lo à razão!'" (ARENDT, 2009, p. 169).

Assim, a perda da tradição leva a um estado persistente de *crise*, no sentido de que as velhas respostas não servem mais diante da realidade que se apresenta, estranhamente nua e incompreensível. É como se tudo ficasse imediatamente velho no mundo. Ficamos perdidos numa enorme vala temporal em que nada é mais como era antes; mas tampouco já é como será em seguida. Um sintoma é a perda do senso comum, ou seja, não mais compartilhamos os significados atribuídos ao mundo e temos enorme dificuldade de nos comunicar. Afinal, ocupar uma escola é "protesto" ou "baderna"? É "invasão" ou "ocupação"? A presidente Dilma sofreu um "impeachement" ou um "golpe"?

Para Hannah Arendt, toda crise representa a destruição de uma parte do mundo comum. Deixamos de compartilhar alguma certeza e "a falência do bom senso aponta, como uma vara mágica, o lugar em que ocorreu esse desmoronamento" (ARENDT, 2007, p. 227).

Nesse sentido, uma das tradições subvertidas pela era moderna, segundo a autora, diz respeito justamente à hierarquia atribuída às atividades humanas. Conforme aborda em sua obra *A condição humana*, a evolução histórica teria tirado o trabalho de sua ocultação na vida privada e o guinado ao domínio público, onde foi organizado e dividido. Se, no passado, as pessoas produziam aquilo de que necessitavam para sobreviver, no ambiente protegido de suas casas e famílias, hoje o que consumimos é produto do trabalho de milhões de trabalhadores ao redor do mundo. Nesses termos, Hannah Arendt oferece como uma das explicações para os processos de desertificação do mundo comum o fato de que, este, está sendo simplesmente feito para a satisfação de necessidades privadas e imediatas, consumido rapidamente e descartado. Afinal, em que estado de dignidade estão as coisas interpostas entre nós em termos físicos mesmo, como as cidades, as ruas, os prédios públicos?

Para Arendt, mais importante do que a possibilidade de dividir o trabalho entre as mulheres e os homens, teria sido a constatação de que a força humana não se esgota depois de

produzir aquilo de que necessita para viver. É central na organização da sociedade moderna que a força humana seja capaz de produzir um excedente, já que, conforme nos informa Arendt, a partir de sua interpretação da obra de Karl Marx, "não é o próprio trabalho, mas o excedente da força de trabalho humana, que explica a produtividade do trabalho" (ARENDT, 2013, p. 108-109). O fundamental do trabalho não é, portanto, o produto, mas a própria atividade contida no corpo do *animal laborans* e capaz de garantir a sobrevivência e reprodução não somente desse corpo, mas de outros. Assim, por meio da opressão da violência numa sociedade de escravos ou da exploração capitalista, tal produtividade possibilita que o trabalho de alguns seja suficiente para a manutenção da vida de todos.

Nesse cenário, a autora defende que ocorrera uma inversão na tradição que atribuía pouco valor ao trabalho, com a moderna glorificação da atividade, que passou a ocupar a nobre posição antes ocupada pelo animal racional.[18]

Como já mencionado, o trabalho não nos singulariza, enquanto pessoas, mas nos divide em classes. De modo que o trabalho não faz a pessoa, mas faz o operário; e não nos revela numa pluralidade, mas numa massa.

O mundo moderno é, portanto, em larga medida, o produto de corpos humanos, cujo trabalho é destinado à reprodução da vida, não à materialização de significados compartilhados ou à renovação desses significados. A capacidade de produzir o que é feito para o consumo, de quem o produz ou de outras pessoas, não permite que nos singularizemos ou nos conectemos profundamente com este mundo, que tenhamos acesso, afinal, ao rio de significados que banha as coisas que existem entre nós. Isso quer dizer que quando as mulheres e os homens se voltam somente a saciar estômagos e vontades imediatas, para multiplicar as possibilidades de reprodução da espécie ou aumentar sua riqueza, desmorona entre eles o mundo capaz de materializar e guardar os significados que os conectam uns aos outros e os diferenciam. O mundo se torna, assim, ininteligível.

Hannah Arendt (2013, p. 107) aponta que tanto Adam Smith como Marx menosprezavam o que chamavam de trabalho improdutivo, como sendo uma espécie perversa de atividade, por ser incapaz de enriquecer o mundo. Já os antigos, embora considerassem o trabalho dos escravos uma atividade humana menor, reconheciam que a realização dessa atividade era essencial não só à subsistência de todos, mas também à liberdade daqueles que, ao se valerem do consumo sem esforço próprio, guardavam dentro de si uma produtividade

---

[18] Nesse sentido, sua afirmação de que o "desprezo pelo trabalho (*labor*) na teoria antiga e sua glorificação na teoria moderna baseavam-se ambos na atitude subjetiva ou na atividade do *animal laborans* — um desconfiado de seu doloroso esforço, outra louvando sua produtividade" (ARENDT, 2013, p. 105).

potencial que poderia levar à criação de obras cuja finalidade fosse qualquer outra que não o consumo. Assim é que, para a autora, a distinção entre trabalho produtivo e trabalho improdutivo, em Marx e Adam Smith "contém, embora eivada de preconceito, a distinção mais fundamental entre obra e trabalho" (ARENDT, 2013, p. 107).

A sociedade moderna também poderia, portanto, ser chamada de sociedade do trabalho produtivo, em que as atividades humanas são todas voltadas à sustentação do processo vital, por meio da produção de bens de consumo e excedentes. E, nessa sociedade, a distinção entre obra e trabalho — ou seja, entre o que merece ser consumido ou preservado — tende a desaparecer, de modo que já não sabemos mais se uma música, um poema ou um quadro é um bem de consumo, que será descartado na próxima semana, ou algo que, de fato, vale a pena preservar.

Isso dito, em "A crise na cultura: sua importância social e política", Hannah Arendt aborda a questão da *sociedade* como também central à moderna perda do mundo comum.

Como acontece com outros termos, o sentido da palavra sociedade para Arendt não é o mais recorrente na literatura. Para a autora, a sociedade não é uma categoria persistente nos grupos humanos, mas surgiu como uma novidade anteriormente à era moderna, tendo sido inaugurada provavelmente nas cortes europeias do período absolutista, nos séculos XVII e XVIII, principalmente na França de Luís XIV. Neste período, a nobreza foi reunida em Versalhes, num clima de eterna festa. Tal fato teria afastado essas pessoas dos assuntos públicos e as teria ocupado com assuntos estritamente privados, que circulavam entre todos como se públicos fossem, na forma de intrigas e bisbilhotices. Assim, teria emergido, em termos arendtianos, uma esfera social representante de uma dissolução gradativa entre as esferas pública e privada, conforme assuntos privados se tornavam de interesse de todos.

Para a autora, com a expansão do modo de vida capitalista, as massas teriam sido incorporadas a essa esfera social, ampliando aquele modo de vida específico das cortes por toda a Terra, e constituindo o que hoje se chama *sociedade de massas*, devido à imensa capacidade do capitalismo de reproduzir-se e incluir novos trabalhadores e consumidores. Mas duas diferenças separariam a sociedade europeia de séculos atrás da sociedade de massas a partir do século XIX.

A primeira delas é que, com relação à sociedade de massas, diferentemente da sociedade da corte, há poucas rotas de fuga. Se os nobres europeus podiam simplesmente deixar seus castelos para entrar em contato com o mundo além da corte, o que se tem hoje é a percepção bastante acurada de que há poucos habitantes na Terra que preservam um estilo de vida apartado da sociedade de massas.

A segunda diferença diz respeito justamente à nossa relação com as coisas do mundo. Enquanto que para as sociedades europeias dos séculos XVII e XVIII objetos culturais eram valorizados ou desvalorizados, mas de todo modo mantidos como objetos, na sociedade de massas, tudo se transforma em *bem de consumo*, na medida em que o lazer das pessoas torna-se mais importante do que o cultivo de uma obra no mundo. O que era cultura passou, assim, a ser entretenimento; sendo que a primeira está na esfera da existência enquando a segunda diz respeito à vida biológica. Em palavras arendtianas, "a cultura relaciona-se com objetos e é um fenômeno do mundo; o entretenimento relaciona-se com pessoas e é um fenômeno da vida" (ARENDT, 2004, p. 74). Isso teria trazido, segundo Arendt (2004, p. 74), uma angústia e um mal-estar generalizados, na medida em que "boa parte do desespero dos indivíduos submetidos às condições da sociedade de massas se deve ao fato de hoje estarem estas vias de escape fechadas, já que a sociedade incorporou todos os estratos da população".

A emergência de uma *esfera social* se caracteriza, finalmente, por uma confusão entre o público e o particular, ocasionando uma perda do sentido do público e dificultando, ainda mais, a possibilidade de *ação* no mundo. Sem obras que constituam uma esfera pública de convivência, fica comprometida a possibilidade de ação, afinal, para que ela aconteça, os homens e as mulheres precisar estar reunidos, dispostos a tratar dos os assuntos comuns.

A sociedade do século XX é, portanto, a *sociedade de massas*. Em tal sociedade, há uma perda do mundo comum, ou seja, uma alienação das mulheres e dos homens em relação ao mundo (DUARTE, 2001, p. 256), seja em virtude da primazia do trabalho em relação às demais atividades humanas, seja porque as esferas pública e privada são diluídas com o surgimento de uma esfera social.

Nesse mundo onde não há nada, o perigo maior é deixar de haver alguém. A perda do que há entre nós pode nos levar, enfim, à *solidão*, que, num sentido arendtiano, é diferente de *estar só*.

*Estar só*, para a autora, é ser capaz de conviver com sua própria companhia e conversar consigo mesmo. Já a *solidão* corresponde ao desarraigamento a que mulheres e homens modernos estão sujeitos num mundo que se desfaz. Se as coisas que existem entre nós perdem sua substância viva, perdemos também a possibilidade de nos aproximarmos uns dos outros; se o mundo é o espaço onde revelamos nossas singularidades e nossa pluralidade, num mundo onde não há nada, também não há de haver *ninguém*.

Num mundo deserto, há, enfim, um descolamento individual que torna os seres humanos massificados e, no entanto, sozinhos. Este é um cenário de ameaça, pois onde não há pessoas, isto é, onde os seres humanos não revelam aos outros aquilo que têm de singular, no

lugar de outros vemos apenas miragens de nós mesmos, e a própria vida humana se torna supérflua.

Esse cenário de seca e escassez humana é o cenário do deserto.

***

*Lembro-me de uma madrugada, em 2007, quando a TV ficava ligada no mute e eu, no note. Poderia passar aquela noite inteira acordada, sobretudo porque era véspera da prova de direito civil. Descobri o PC Siqueira no YouTube. Li um pedaço da quarta parte do livro do Celso Furtado: "Economia de transição para o trabalho assalariado". Vi um documentário sobre os dramas que acometem pessoas viciadas em acumular coisas. Passei boa parte da noite olhando para a minha foto no perfil do Orkut e para o resumo da prova de direito civil, page up, page down, li umas onze dentre as cinquenta e sete que havia planejado ler. E muitas daquelas janelinhas das noites roxas e claras da cidade de São Paulo jamais deixariam de brilhar amarelo cor de vômito.*

*"E se formos diluídos?", eu pensava.*

*Às cinco e meia da manhã, decidi dormir. Não acordei às seis e meia, como deveria. A prova era às sete e trinta, e, às sete e vinte e seis, eu ainda descia do metrô, na estação Sé. Pela praça da catedral zumbiam os mesmos nômades, pastores evangélicos e compradores de ouro de sempre. Mas o cheiro de mijo estava muito pior do que de costume.*

*A Guarda Civil Metropolitana ainda não havia providenciado a tradicional higienização matinal das ruas do centro, quando despertavam com jatos d'água todos os moradores dessa Pasárgada às avessas e removiam toda a sujeira e a gente acumulada. Fiquei pensando se eles dormiriam menos do que eu havia dormido naquela noite. O que acontecia ali todas as madrugadas, antes que a cidade acordasse? Eu havia sonhado com qualquer coisa que incluía tiros e guerra e fiquei pensando em como seria traumático se me acordassem com um tiro de canhão medonho naquele momento em que eu perambulava ainda um pouco sonâmbula pelo centro da cidade, e pensei que meu corpo derreteria assim que a bomba virasse água e congelaria tão logo aquele tiro conseguisse me matar.*

*Conforme me aproximava da faculdade, o cheiro de amônia se intensificava, até gritar finíssimo na rua Benjamin Constant, naquele tom que chega a ser quase alto demais para a percepção humana, mas ainda não é. O povo ia passando por mim, fumando cigarros baratos; havia o churrasquinho grego há séculos sendo aquecido naquela mesma esquina em*

*que os homens olhavam para o meu peito e depois para a minha bunda, todos os dias. E eu girava quente.*

*Restos de comida, garrafas vazias, fezes no chão e o café da manhã que eu não havia tomado. TUDO fazia meu estômago virar. Diante daquele quadrado cinza que cortava o largo São Francisco, cabeceira da cama de toda aquela gente, colossal tijolo de concreto e mármore fincado no apodrentado coração da cidade de São Paulo, pensei se saberia em que sala seria aplicada a prova de direito civil... e nada. Não sabia e não procurei saber. Desisti de entrar no prédio e resolvi matar a fome no café ao lado, de costas para o tsunâmi que estava prestes a chegar.*

***

O mundo deserto de que Hannah Arendt (2009, p. 266-269) fala no epílogo de *A promessa da política* tem um sentido metafórico. Diz respeito à perda do mundo num sentido existencial: perda de significados, histórias, valores comuns. O deserto é feito de seres humanos desolados. Este deserto não é apenas uma ameaça, mas é algo que já existe, e é um risco permanente, já que os seres humanos nascem sem conhecer o mundo e, quando morrem, carregam consigo, para fora do mundo, as memórias de suas experiências. É sempre possível que um novo ser humano que nasça não venha jamais a se sentir em casa no mundo. Neste caso, a educação não terá cumprido seu papel.

Mas se é eterna a ameaça de expansão dos desertos, nem tudo é pó em tempos modernos.

No mesmo ensaio em que fala dos desertos, Hannah Arendt descreve, outrossim, os *oásis*, e eles também têm, para ela, um sentido metafórico e persistente. Os oásis são a vida privada, a infância, o amor, a amizade, a filosofia, a família, a casa, o *si-mesmo*. Segundo Arendt, é importante manter essas esferas incólumes à aridez do deserto, para que possamos respirar. No entanto, para a autora, mesmo os oásis estariam sempre ameaçados pelo deserto, pois os destruímos quando tentamos ajustá-los ao deserto ou quando os utilizamos para fugir do mundo (ARENDT, 2009, p. 267-268).

No campo da educação, o tema dos oásis é extremamente fértil. Por um lado, Arendt faz uma crítica àqueles que querem adaptar a vida nos oásis a um mundo deserto, como poderíamos dizer de teorias pedagógicas que se preocupam apenas com o desenvolvimento de capacidades individuais para a adaptação ao mundo do trabalho. Por outro lado, ela também levanta questões quanto a uma postura de quem, fugindo da esfera pública, carrega para os

oásis da infância a areia do deserto. Se o objetivo da educação é introduzir os novos no mundo, ela tampouco será exitosa se formar adultos que jamais saiam de seus oásis, vivendo numa eterna, e falsa, infância. Somente no mundo comum há a pluralidade e, portanto, a possibilidade de resistir à desertificação. Nas palavras de Almeida (2008, p. 476), "livres do mundo, corremos o risco de nos tornarmos incapazes de agir com liberdade".

Para Hannah Arendt, os movimentos totalitários são a forma mais extrema de expansão do deserto humano, pois "as tempestades de areia" invadem os oásis e sufocam qualquer possibilidade de resistência. No entanto, ela não restringe somente a esses regimes as condições de expansão dos desertos, de modo que é possível dizer que persistem condições que contribuem para processos de desertificação, tais como a miséria, a pobreza, a violência, a injustiça, o trabalho precário, o terrorismo, o fundamentalismo religioso, a guerra, a homofobia, a perseguição religiosa e, num sentido assustadoramente literal de deserto e não apenas figurativo, a ameaça nuclear e o desastre ambiental.

No entanto, é importante esclarecer que o deserto metafórico de Hannah Arendt não representa o mal em si, mas uma ausência de raízes que permite que sejamos arrastados para o mal. Destarte, a solidão das vidas humanas na experiência totalitária foi o que criou as condições para o horror do genocídio.O genocídio representa a violência não apenas contra uma nação, uma etnia, uma raça ou uma religião, mas contra a própria humanidade, por representar uma incapacidade, ou uma recusa, de viver junto das mulheres e dos homens plurais.

Nesses termos, o genocídio significa uma opção pela aniquilação violenta no lugar da convivência num mundo comum, por meio da política (LAFER, 1997, p. 59). Hannah Arendt dedica boa parte de seus esforços na busca por compreender o genocídio de judeus na Alemanha nazista durante o século XX. O nazismo, no entanto, não foi a primeira experiência humana que fez essa opção pela aniquilação em detrimento da política. Assim como fogueiras hitlerianas queimavam livros nas praças europeias, César deixou que se queimasse a Biblioteca de Alexandria, o imperador amarelo, na China, ordenou a destruição de todos os textos anteriores ao seu regime, a Inquisição Espanhola queimou textos de fé, como o *Corão* e o *Talmude* (LÉVY, 1999, p. 16).

Em todas essas ocasiões, diante da incompreensão do mundo, que vez ou outra se revela dissonante em sua pluralidade inapreensível, houve uma opção pela destruição das diferenças, em vez da tentativa de compreensão e composição de algo novo a partir do encontro com *outros*.

Cabe retomar a lição de Arendt (2014, p. 223), por fim, de que uma crise não significa um mal em si, mas uma oportunidade que pode levar ao mal apenas se a encararmos com preconceitos. Com o rompimento da tradição, as fachadas estão dilaceradas, e é possível afastar velhas certezas para ver com os olhos limpos: *qual é a essência da questão daquilo que foi posto a nu?*

Assim, a era moderna se caracteriza, em primeiro lugar, como um período em que é constante a ameaça de expansão do deserto, em virtude do rompimento da tradição, colocando-nos sob a constante ameaça do esquecimento, o que nos levaria a viver num planeta onde não há mais nada nem ninguém; simultaneamente, por essa razão mesma, esse é também um tempo de possibilidades, em que podemos olhar para a realidade com os olhos limpos, sem véus ou distorções. É claro que podemos assumir a responsabilidade de oferecer novas respostas a uma realidade que não se harmoniza mais com as antigas. Por outro lado, também corremos o risco de, simplesmente, aniquilar nossas dúvidas, atentando contra a pluralidade humana por meio da aniquilação dos *outros*, que revelam, na dificuldade comunicativa evidente entre nós, o fato da nossa própria capacidade limitada de compreensão e apreensão do mundo humano, em sua inacreditável imensidão.

A seguir, abordo a alternativa da responsabilidade pelo mundo e da ação política. Falo sobre como homens e mulheres modernos têm, de modo limitado e cheio de problemas, buscado formas de se encontrar e criar coisas novas na esfera pública. Essas *coisas*, apesar de frágeis, têm possibilitado oferecer alguma resistência à expansão dos desertos, nos permitindo passar por tempos de relativa paz nas últimas décadas e alcançar relativos avanços em termos de direitos sociais e civis. Isso não significa, é claro, que todos os nossos problemas comuns foram resolvidos, ou que as realizações que fizemos são suficientes. O que busco fazer ao falar das transformações do nosso mundo é contornar um cenário que é de crise, com ameaças de expansão dos desertos, mas também possibilidades de ação política, sendo que os dois movimentos, de destruição e criação do mundo, se apresentam de maneira complexa e confusa nos tempos atuais.

### *1.6. Mundo em transformação*

Ao mesmo tempo em que homens e mulheres modernos parecem tender a consumir o mundo humano e o descarcartar, quase que imediatamente em seguida, estes homens e mulheres podem ser, na visão de Hannah Arendt, também livres, na medida em que, uma vez reunidos numa esfera comum, têm o poder de romper com tendências aparentemente naturais

e destinos previsíveis. Desse modo, para a autora, embora o movimento natural da modernidade seja da expansão dos desertos, somos capazes de romper esse automatismo por meio da ação.

Para Hannah Arendt a capacidade de *ação* na esfera pública é justamente o significado original da *liberdade* e da *política*. Para a autora, esta é a atividade humana capaz de renovar o mundo e, assim, salvá-lo da ruína. Nesses termos, a política aparece em sua obra como o contrário do deserto ou da guerra de aniquilação, na medida em que, a partir do encontro entre os diferentes numa esfera comum, cria-se algo novo e comum que viabiliza sua convivência. Nas sociedades modernas, a política encontra, enfim, um cenário complexo. Há, por um lado, uma explosão da diversidade, em decorrência da globalização e do avanço das comunicações, ampliando o poder dos encontros. Por outro turno, há, também, uma perda dos sentidos, valores e espaços compartilhados entre todos, o que dificulta, ainda mais, a ação de homens e mulheres no mundo. Nesse cenário, é como se a nossa própria destruição de uns pelos outros fosse o mais provável, o automático, enquanto a convivência pacífica entre as diferenças está na ordem do extraordinário, dependendo de nossa ação, como a realização de nosso poder político.

A teoria de Arendt se dispunha a refletir sobre seu tempo: em meados do século XX, preocupava-se com experiências totalitárias, como o nazismo e o stalinismo, e com o fenômeno da *democracia de massas*, que se apresentava como alternativa amplamente aceita no mundo ocidental.

Em sua primeira grande obra, *Origens do totalitarismo*, no entanto, Hannah Arendt já alertava para o perigo de a ação política vir a desaparecer do mundo. Tornou-se célebre sua análise de que o totalitarismo havia representado uma forma de dominação sem precedentes. Naquela ocasião, a autora não causou escândalo ao afirmar que sociedades totalitárias voltaram-se a tal ponto para as questões da reprodução material da vida e para o trabalho que a própria vida se pôs em perigo. Hannah Arendt estabeleceu um paralelo estrutural entre nazismo e stalinismo, criticando tanto o fascismo de direita quanto de esquerda.

Para muitos, todavia, era esperada sua aproximação com ideias do liberalismo político de seu tempo. Contudo, em sua obra posterior, *A condição humana*, a autora apresentou uma crítica contundente da democracia representativa e das sociedades liberais. Segundo ela, no totalitarismo a liberdade teria desaparecido, ao passo que no caso das democracias representativas, fundadas no sistema de partidos políticos, ela se restringe ao mínimo, uma vez que "o espaço público transformara-se em um mercado de trocas econômicas destinadas à manutenção das necessidades vitais da sociedade" (DUARTE, 2001, p. 253). Assim, as

democracias representativas, os partidos políticos e os parlamentos não seriam remédios suficientes para impedir que o totalitarismo se repetisse, pois não evitavam suficientemente a apatia política, o isolamento e a falta de liberdade de ação. Para isso seria ainda preciso criar condições de maior participação política e convivência entre homens e mulheres na esfera pública (DUARTE, 2001, p. 255).

Ao abordar o perigo do desaparecimento da política, Hannah Arendt fala de uma espécie de sonho que teríamos de nos livrar da política. Nesse sentido, alimentaríamos uma certa esperança numa espécie de governo mundial, que transformasse o Estado numa máquina administrativa, capaz de resolver burocraticamente os conflitos políticos, substituindo os exércitos por forças policiais. É como se quiséssemos, desesperadamente, nos livrar da nossa própria liberdade de agir. Mas a autora alerta para os perigos dessa *esperança*. Segundo ela, esta espécie de *governo de ninguém* não deixaria de ser despótico, pelo contrário. O abismo estabelecido entre governantes e governados, nesse caso, seria ainda mais profundo, porquanto num governo administrado pela burocracia, ou por outra espécie de máquina, não existe um *alguém* a quem dirigir a palavra e reivindicar mudanças.[19] Pensemos, quantas não são as promessas de governos eletrônicos, de juízes que decidem por algorítimos e armas que não precisam de ninguém que aperte seu gatilho?

Dissecando um pouco a ideia de uma vida que prescinda da ação, que parece habitar as sombras de muitos discursos políticos hoje, Arendt alerta que, embora esse tipo de proposição nunca tenha acontecido numa escala global, há inúmeras situações na história em que a participação ativa das pessoas na construção do mundo foi bloqueada, pela tirania de poucos ou de um sistema, o que nos revela que a existência da política como o potencial que surge da reunião de pessoas livres está sempre posta em perigo.

> "O perigo é a política vir a desaparecer do mundo. Os preconceitos invadem nosso pensamento; jogam o bebê fora junto com a água do banho, confundem a política com aquilo que levaria ao seu próprio fim e apresentam essa catástrofe como algo que é inerente à natureza das coisas e, portanto, inevitável (ARENDT, 2009, p. 148)"

Para Hannah Arendt, é importante verificar que os preconceitos daqueles que não são políticos profissionais contra a política, de fato, se fundam em dados reais, observáveis no

---

[19] Nas palavras de Arendt (2009, p. 149): "O fato de nenhum indivíduo — nenhum déspota, per se — poder ser identificado nesse governo mundial não mudaria de forma alguma seu caráter despótico. O governo burocrático, o governo anônimo do burocrata, não é menos despótico porque 'ninguém' o exerce. Ao contrário, é ainda mais assustador porque não se pode dirigir a palavra a esse 'ninguém' nem reivindicar o que quer que seja."

mundo. Para ela, os preconceitos[20] surgem no nosso pensamento e não podem ser ignorados. Por um lado, tememos que a humanidade se autodestrua por meio da política — e, realmente, temos hoje técnica e meios de força à disposição em medida mais do que suficiente para tanto. Por outro lado, temos uma esperança de que a humanidade livre o mundo da política — o que, como já dissemos, conta com experiências históricas humanas que corroboram sua viabilidade.

Mas, se há algo de verdade por trás dos preconceitos que temos contra a política, há também aquilo que não confessamos: "a fuga na impotência, o desejo desesperado de exonerar-se da capacidade de agir" — sentimentos que, nos primórdios da democracia de massas, nas palavras da autora, "era[m] privilégio apenas de uma pequena classe" (ARENDT, 2009, p. 149-151).

Hannah Arendt diferencia, enfim, a democracia de massas da experiência democrática grega para concluir que os homens de seu tempo tinham pouca liberdade.

O termo *democracia* tem suas origens na tradição política grega. No caso da *democracia de massas*, no entanto, trata-se de uma novidade histórica inaugurada no século XIX (NOBRE, 2004, p. 23). Os principais elementos inaugurais dessa configuração moderna de democracia são o *sufrágio universal* e a *política partidária competitiva*. De acordo com Marcos Nobre (2004, p. 24), na democracia de massas, a vontade do povo é manifestada no momento do voto em um partido competitivo que disputa um cargo de governo, mas sua expressão cessa e se transforma em "um 'instrumento da forma em si mesma' e na dinâmica posta em movimento pelos imperativos da competição política".

Ao tratar da democracia de massas, Hannah Arendt a compara ao despotismo esclarecido do começo da era moderna, na medida em que em ambos os casos o objetivo do governo, que passa a concentrar a atividade política, é proteger a livre produtividade da

---

[20] Arendt explica que a ideia de que a política interna é feita de mentiras e artimanhas remonta às origens da democracia partidária, quando "pela primeira vez na história moderna [se] pretendeu representar o povo, algo em que o próprio povo nunca acreditou" (ARENDT, 2009, p. 150); enquanto a noção de que a política externa varia entre a violência e a propaganda vem desde o imperialismo europeu nas origens do Estado nacional, quando o que mais se desejava, na realidade, era a expansão econômica, apesar dos discursos nacionais ou religiosos. Destarte, tais preconceitos sempre tiveram fundamento nos sentidos e, portanto, apontam para algo da realidade (ARENDT, 2009: 149-151). Para a autora, preconceitos são essenciais para que consigamos tocar nossas vidas sem nos questionar a respeito de tudo aquilo com o que nos deparamos. Os preconceitos fazem parte do mundo e correspondem aos significados que atribuímos às coisas antes que pensemos a respeito delas. Sua origem é mundana, pautada na realidade e, nascidos como respostas a algum questionamento que em algum momento se fez, atravessam o tempo materializados em palavras, textos, valores, instituições e, especialmente, chavões e slogans. Todavia, em tempos de crise, essas respostas de outrora muitas vezes perdem seu lastro na realidade do mundo. Então, há que se voltar às perguntas e, no exercício do pensar, formular novos juízos. Pois preconceitos não são juízos e os preconceitos autênticos, que, para Arendt são essenciais à vida cotidiana, são aqueles que não se arrogam como juízos (ARENDT, 2009, p. 151-161).

sociedade e a segurança do indivíduo em sua vida privada, não pública (ARENDT, 2009, p. 199-200). O interesse da democracia de massas é, portanto, na visão da autora, a reprodução material da vida, liberando os homens e mulheres para o trabalho e o consumo, enquanto deixam de lado a obra e a ação. Diante dessa constatação, ela afirma que, na relação entre cidadão e Estado, liberdade e política teriam se desacoplado. Conforme seu entendimento, ser livre é, originalmente, atividade positiva e, portanto, não poderia ter seu significado confinado ao âmbito de questões cuja natureza impede seu compartilhamento entre as pessoas, como "a vida e a propriedade, coisas que são, mais do que quaisquer outras, especificamente nossas" (ARENDT, 2009, p. 200). Em suas palavras,

> [...] o que a era moderna esperava de seu Estado, e o que esse Estado realizou de fato em ampla medida, foi a liberação dos homens para desenvolverem suas energias socialmente produtivas, para produzirem em comum os bens necessários a uma vida "feliz". (ARENDT, 2009, p. 200)

Para Arendt, portanto, o fato de a democracia de massas ter como uma de suas finalidades a própria liberação dos cidadãos de suas atividades políticas faz com que a política de seu tempo perca seu conteúdo de liberdade.

A autora busca enfim, na experiência grega, inspiração para afirmar que a reunião de homens plurais sob a luz da esfera pública é a condição do *poder*. Onde quer que haja homens e mulheres plurais reunidos existe potencial criador, ou seja, existe a possibilidade de que esses homens e mulheres se reúnam para que ajam e colaborem para o fazimento de um mundo comum.[21] Em sentido contrário, também é possível dizer que os processos de desertificação do mundo — no sentido metafórico utilizado por Hannah Arendt, ao representar uma ausência de mundo onde os diferentes possam se encontrar — têm como consequência uma perda do poder de ação dos cidadãos no mundo.

---

[21] Importante dizer que, embora Hannah Arendt tomasse a experiência grega de democracia como referência, não pleiteava uma volta ao passado ou mesmo apresentava o modelo grego como desejável em todos os seus aspectos. A autora chegou a afirmar que a liberdade talvez precise de uma oligarquia ou aristocracia muito estritamente limitada, aglutinando poucos, ou os melhores, de maneira que estes poucos possam interagir como iguais entre iguais — igualdade essa que nada teria a ver com justiça (ARENDT, 2009, p. 170-174). Compreendia que a era Moderna em muito diferia de todos os momentos históricos anteriores, fosse em seu aspecto político, material ou intelectual, com, por exemplo, a emancipação das mulheres e da classe trabalhadora, segmentos que nunca haviam podido se mostrar na vida pública (ARENDT, 2009, p. 199-201). Ademais, o mundo moderno tem dimensões planetárias, algo que nenhuma comunidade política havia experimentado antes. Diante disso, rejeitava uma imitação do passado; apenas recorria às idéias tradicionais de liberdade e de política gregas como algo que, em raros momentos históricos, seres humanos experimentaram e que, portanto, poderia ter se tornado um padrão capaz de auxiliar a compreensão tanto dos momentos de sua plena realização como daqueles em que a liberdade fora definitivamente negada (ARENDT, 2009, p. 175).

O poder é, em termos arendtianos, imaterial e despido de qualquer objetividade. Trata-se da potência em seu sentido mais puro, como algo que, para ser visto entre os homens e as mulheres, precisa ser realizado por meio das atividades tipicamente humanas, como a ação e a fabricação de obras. O problema imposto pela perda de um mundo onde os homens e as mulheres convivem em sua pluralidade é, portanto, também um problema de perda do potencial da ação dessas pessoas no mundo.

Um lugar onde não nos encontramos é um lugar onde a ação humana não encontra palco.

***

*De repente, o centro da minha cidade natal no interior do Estado de São Paulo já não era mais aquele bairro que abrigava a casa da minha avó, minha escola primária, a Igreja Matriz ou o prédio da Prefeitura, mas um enorme cruzamento. Não era nem mesmo aquele lugar ermo, onde homens dormiam na rua enquanto mulheres trabalhavam na esquina, assim que o comércio fechasse suas portas. Mas aquele infernal cruzamento.*

*Um encontro, começo, fim ou meio, de quatro largas Avenidas de pistas perpendiculares ou paralelas entre si por sobre as quais circulávamos todos de carro.*

*Não seria inadequado chamar-lhe de novo coração da cidade, sendo suas esquinas, seus átrios e ventrículos: um shopping center, um cursinho com vestibulandos de oito a dezoito anos de idade, um posto de gasolina e um condomínio de casas cercado por muros cujas casas eram igualmente cercadas por muros.*

*Não havia mais ninguém ali..*

***

Para Hannah Arendt, é possível que a consciência das civilizações grega e romana acerca da violência extrema representada por uma *guerra de aniquilação* — no caso, a Guerra de Troia, em que gregos destruíram troianos, conforme nos contam os poetas Homero e Virgílio — tenha relação com o fato de que a *pólis* e a *república*, respectivamente, tenham surgido em seus solos.

Nas duas formas de organização, a política é escolhida como alternativa à violência, de modo que as leis nessas duas civilizações têm o original propósito de permitir a

convivência na pluralidade. Em Roma, mais ainda, há a incorporação de povos diversos pela política no âmbito da república[22], permitindo, destarte, o nascimento da civilização mais poderosa que jamais se vira.

Para Arendt, toda força destrutiva, mesmo quando inevitável, é em si mesma antipolítica: destrói não apenas as nossas vidas, mas também o mundo que está entre elas e as humaniza. Arendt aponta que embora seja capaz de destruir o poder, a violência é incapaz de substituí-lo:

> "Daí resulta a combinação política, nada infrequente, de força e impotência – uma legião de forças impotentes que se desgastam, muitas vezes, de modo espetacular e veemente, mas em completa futilidade, sem deixar monumentos nem estórias, e raramente uma recordação suficiente para de algum modo ingressar na história" (ARENDT, 2013, p. 252).

Assim, a existência de um mundo comum onde pessoas plurais tocam seus assuntos é a condição do poder da ação constitutiva do mundo. Somente a ação é capaz de gerar atos e palavras e inspirar obras. O direito, por exemplo, que estabelece as regras de uma república, bem como a arquitetura de uma cidade, com espaços de debates comuns entre iguais e praças públicas, são obras que reificam aspirações de convivência comum, ao mesmo tempo em que criam espaços para novas performances e ações, visíveis a todos. Assim, o poder, num sentido arendtiano, não só cria o mundo como é essencial para renová-lo e atualizá-lo, possibilitando sua permanência.

Lembremos, neste momento, das origens de nossa República brasileira.

Nossa primeira Constituição republicana, promulgada em 24 de fevereiro de 1891, declarava a união das antigas províncias na "República dos Estados Unidos do Brazil". É parte do ideal republicano, inspirado originalmente nos romanos, a noção de que é possível criar uma esfera pública com regras que permitam a convivência entre os diferentes e a decisão sobre os assuntos comuns por meio do diálogo e da mútua concessão do direito à participação na vida pública. Portanto, prega-se a coexistência e não a aniquilação do outro, tendo a república uma natureza essencialmente agregadora.

---

[22] "Gregos e romanos, por entenderem que a guerra de aniquilação não tem lugar na política — embora, ou talvez porque, os gregos tenham ordenado e os ancestrais dos romanos padecido a Guerra de Troia —, inventaram duas formas de vida política que o mundo nunca vira, a pólis e a república, e dois conceitos de lei. Em ambos os casos, o que está fora da lei, quer como fronteira quer como a organização de alianças, é deserto. Em ambos os casos, a violência destrói o que a lei torna possível, o mundo contido na pólis e o mundo mais amplo que, pela primeira vez, surge entre os povos anteriormente hostis agora incorporados à República. Esses mundos são poderosos e difíceis de destruir, mas, uma vez destruídos, desencadeiam 'processos de destruição' praticamente impossíveis de deter. O julgamento da remota Guerra de Troia não é, em Arendt, um julgamento do passado, mas de nossa própria época e circunstância e do que chamamos nossas políticas interna e externa." (KOHN, "Introdução", In ARENDT, 2009: 33-34)

Contudo, a República brasileira nasceu já com sérias limitações à inclusão da nossa pluralidade, o que a torna violenta desde suas origens. Em seus primeiros anos, menos de uma década desde sua proclamação, no interior do Brasil, a Guerra de Canudos representou a destruição de um povoado inteiro pelo Exército brasileiro, em outubro de 1897, com a degola de homens, mulheres e crianças e a queima e explosão do arraial onde viviam, numa demonstração de força do poder central *republicano* contra aqueles que chamavam de *bárbaros* (SCHWARCZ; STARLING, 2015, p. 334). Mesmo ao longo de sua implementação, o voto, dito "universal", era direito restrito dos homens adultos alfabetizados, limitando-se a 5,6% da população em 1930 (SCHWARCZ; STARLING, 2015, p. 13-14). Em relação aos povos indígenas, vale lembrar, apenas a título ilustrativo que, para a construção da estrada de ferro Noroeste do Brasil, o grupo indígena Kaingang foi massacrado. Segundo Schwarcz e Starling (2015, p. 345), à época, o diretor do museu paulista Hermann von Ihering chegou a defender o extermínio nos jornais. Nas cidades, enfim, quando o País se urbanizava e "modernizava", inúmeras reformas expulsavam a população pobre dos espaços urbanos de São Paulo, do Rio de Janeiro, de Belo Horizonte. Nosso Estado republicano, de inspiração positivista e liberal, mostrou-se, afinal, em suas origens, muito pouco hábil e indisposto a incorporar os mundos e modos de vida diversos dos povos do Brasil.

Contraditoriamente, no entanto, o discurso republicano apostava, desde os finais do século XIX, na instituição de um *sistema nacional de educação* como o modo de formar cidadãos capazes de levar adiante os sonhos e o modo de vida republicanos, conforme se pode verificar no excerto a seguir, retirado, por Venancio Filho, de parecer de Rui Barbosa sobre a questão da instrução pública:

> Ninguém contestará a necessidade de organizar, rigorosamente, nas condições mais perfeitas de excelência e eficácia, o ensino oficial. [...] A chave misteriosa das desgraças que nos aflige é esta e só esta. A ignorância popular mar da servilidade, da miséria. Eis a grande ameaça contra a existência constitucional e livre da nação. Eis o formidável inimigo, o inimigo que se abriga nas entranhas do país. Para o vencer releva instaurarmos o serviço nacional contra a ignorância. (RUI BARBOSA, 1947[23], apud VENANCIO FILHO, 2007)

Destarte, a educação parecia ser vista como forma de dignificar a República, quando pouco se fazia para transformar o País numa república mais digna em si mesma, no sentido de criar uma esfera pública mais representativa da própria população. Para a Hannah Arendt, no

---

[23] BARBOSA, Rui. Reforma do Ensino Primário e várias instituições complementares de Instrução Pública. In : ___. *Obras completas de Rui Barbosa*. Rio de Janeiro: Ministério de Educação e Saúde, 1947.

entanto, é essencial à política e à república a outorga voluntária de direitos iguais que os diferentes atribuem uns aos outros.

Isso posto, se a realidade das repúblicas modernas era, e é, ainda muito distante do ideal romano, e a democracia de massas era, e ainda é, muito distinta do ideal grego, é importante pontuar, que a *ação humana* tem transformado bastante nossas democracias e repúblicas desde os tempos descritos por Hannah Arendt.

Celso Lafer (1997, p. 57) explica que a ruptura da tradição no âmbito do direito aconteceu quando a lógica do razoável, essencial à tradição jurídica, não conseguiu dar conta da não razoabilidade da experiência totalitária, possibilitada por desdobramentos não previstos da era moderna, que resultaram, em última instância, na transformação da vida humana de *valor-fonte* da legitimidade da ordem jurídica em algo supérfluo, a tal ponto que os campos de concentração e extermínio se tornaram estruturantes nesta nova ordem jurídica.[24]

A pessoa humana como valor-fonte da ordem de regras que possibilitam a convivência entre os homens e mulheres no mundo é o elemento mais nuclear dos *direitos humanos*. Estes, por seu turno, se inspiram, desde sempre, no legado da ação política humana moderna, sobretudo naquelas ações que culminaram em revoluções e foram reificadas na forma de novos direitos, em novas constituições.

Nesse sentido, revoluções como a francesa e a americana, de cunho liberal, se desdobraram em direitos civis e políticos, voltados para a proteção do indivíduo e da sociedade em relação ao Estado, como o direito ao voto, o direito de ir e vir, o direito de não ser punido pelo Estado sem um devido processo legal e o direito de propriedade. Já as constituições mexicana e de Weimar (na Alemanha) fundam direitos sócio-econômicos que protegem os indivíduos em relação à sociedade sob a tutela do Estado, ou seja, direitos econômicos, sociais e culturais, como os direitos trabalhistas, o direito à educação pública, à saúde, à moradia, à preservação da cultura.

---

[24] Sobre isso, Lafer (1997, p. 57): "O totalitarismo, em suma, é uma proposta inédita de organização da sociedade que escapa ao senso comum (*sensos communis*) do estar entre os homens (*inter-homines esse*), posto que, desconcertante para qualquer medida ou critério razoável de Justiça tradicionalmente relacionado à punição proporcional ao ato punível; a distribuição equitativa de bens e situações e a boa-fé inerente ao *pacta sunt servanda*. É, com efeito, uma nova forma de governo que, ao almejar a dominação total através do uso da ideologia e do emprego do terror para promover a ubiquidade do medo, fez do campo de concentração o seu paradigma organizacional. Fundamenta-se, assim, no pressuposto de que os seres humanos, intependentemente do que fazem ou aspiram, podem, a qualquer momento, ser qualificados como inimigos objetivos e encarados como supérfluos para a sociedade. Tal convicção explicitamente assumida pelo totalitarismo, de que os seres humanos são supérfluos e descartáveis, representa uma contestação frontal à ideia do valor da pessoa humana enquanto valor-fonte da legitimidade da ordem jurídica, como formulada pela tradição, se não como verdade pelo menos como conjectura plausível da organização da vida em sociedade."

Assim, os direitos humanos são construídos e preenchidos de significado ao longo do tempo desde o século XVIII, adquirindo a durabilidade da *obra* na medida em que é positivado, ou seja, conforme vai transformando em letra morta os significados inaugurados no mundo por meio do espírito vivo de homens e mulheres plurais. Nesse sentido, a estatura constitucional dos direitos humanos é importante para salvaguardá-los da perecibilidade das normas jurídicas voltadas à administração do trabalho produtivo e da geração de riqueza, dando mais permanência e prioridade àquelas e impedindo a colonização das liberdades humanas pelo caráter reprodutor do trabalho que o direito muitas vezes assume.

Conforme aponta Lafer, no entanto, tal processo de posivação dos direitos humanos se deu, até os tempos descritos por Arendt, sob a moldura dos estados nacionais, isto é, no âmbito da trindade Povo-Estado-Território. Por essa razão, com o fim da Primeira Guerra Mundial, e o consequente surgimento massivo de refugiados e apátridas, o que se viu foi a multiplicação de povos *sem lugar* num mundo inteiramente ocupado politicamente por nações (LAFER, 1997, p. 57-58).

Ocorre que, diferentemente da ilusão criada pelos estados nacionais, desde a expansão da sociedade moderna, e cada vez mais, nosso mundo tem dimensões globais, não nacionais. Estes povos, postos para fora das molduras constitucionais, restaram, então, sem quaisquer direitos humanos. Tais povos foram, destarte, privados de sua *cidadania*, compreendida por Hannah Arendt como *o direito a ter direitos*, de modo que se tornaram, aos olhos dos outros, "efetivamente desnecessários, porque indesejáveis *erga omnes*, e acabaram encontrando o seu destino e *lugar natural* nos campos de concentração" (LAFER, 1997, p. 58).

Todavia, se para Hannah Arendt a modernidade se configura em período histórico de obscurecimento das determinações políticas democráticas, com a redução da política ao plano da administração burocrática dos interesses econômicos do trabalho e do consumo, ela já reconhecia as possibilidades políticas próprias da modernidade reveladas em revoluções que restabeleceram os laços entre a ação política e a liberdade pública. Arendt lembra que a política como forma dos seres humanos agirem em conjunto não tem nada de utópica. Pelo contrário, homens e mulheres já teriam experimentado essa sensação de participar ativamente de seus destinos em inúmeras situações na história, embora nunca numa escala global (ARENDT, 2009, p. 149-151).

Desde os tempos de Arendt, nesse sentido, *transformou-se* a esfera pública internacional graças à ação de mulheres e homens no mundo.

A adoção e proclamação da Declaração Universal dos Direitos Humanos pela Assembleia Geral da ONU, na resolução 217-A, em 10 de dezembro de 1948, afirmaram, pela

primeira vez em escala planetária, o papel dos direitos humanos e dos povos na convivência humana internacional. Inaugurou-se, assim, uma nova concepção da vida internacional, em que não só se reconhecem estados igualmente soberanos, mas também indivíduos livres e iguais na constituição da comunidade política internacional. Na construção desse novo paradigma da ordem mundial, portanto, a cidadania passa a ser vista como o é em Arendt, ou seja, como o direito a ter direitos, de modo que não se admite mais povos ou pessoas à margem dos direitos humanos.

Desde a Declaração, inúmeros tratados internacionais de direitos humanos foram firmados, conflitos foram decididos no âmbito da diplomacia, ajuda humanitária foi viabilizada em colaboração entre países, a discussão ambiental foi conduzida, o comércio internacional tem sido regulamentado, crimes internacionais têm sido julgados no âmbito da comunidade internacional. Ademais, os ideiais de liberdade e igualdade, positivados na Declaração, ainda inspiram ações de pessoas no âmbito da política, como a de Martin Luther King pelo estabelecimento dos direitos civis dos negros nos Estados Unidos ou a de Nelson Mandela na África do Sul, ou a de Mahatma Gandhi na Índia e tantos outros e outras, célebres e anônimos.

Todavia, restam ainda inúmeros assuntos concernentes a todos nós que demandam encaminhamentos conjuntos e que revelam que a esfera pública internacional está longe de alcançar seus objetivos de paz e inclusão no campo dos direitos, de igualdade e liberdade entre as pessoas, indepentende de nacionalidade, cor, etnia, religião, gênero, orientação sexual, condição socioeconômica. A enorme crise migratória pela qual o mundo passa atualmente, desafios ambientais e econômicos, perseguições religiosas, sexuais, étnico-raciais, o terrorismo, o trabalho escravo, as guerras, dentre outros problemas monumentais de ordem internacional são desafios para a afirmação de uma esfera pública internacional onde todos os homens e mulheres possam agir em igualdade de condições e direitos.

No Brasil, desde a proclamação da República, igualmente, muita coisa mudou. Atualmente, nos termos da atual Constituição Federal, podem votar no Brasil mulheres e homens brasileiros maiores de 16 anos. Esta Constituição, batizada de “Constituição Cidadã”, é fruto da ação política, no âmbito da esfera pública, de diversos setores da sociedade brasileira, num espectro infinitamente mais amplo e plural do que aquele em que participavam os fundadores de nossa República. Sob a luz de seu texto, promulgamos, em 1996, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei n. 9.394/96), de caráter inclusivo e democrático, além do atual Plano Nacional de Educação, com metas ambiciosas para a política nacional de educação — como a criação de um Sistema Nacional de Educação, o

aumento do investimento por aluno na educação pública e a elaboração, com ampla participação social, de uma Base Nacional Comum Curricular. Tais conquistas políticas, alcançadas com cerca de cem anos de atraso desde os sonhos de Rui Barbosa, encontram seu fundamento inaugural de autoridade na Assembleia Constituinte que se instaurou no Congresso Nacional em 1º de fevereiro de 1987 e, em 5 de outubro de 1988, promulgou a Constituição Cidadã. Nesse um ano e oito meses, foi elaborado o texto que foi assim muito bem descrito por Schwarcz e Starling:

> Como o Brasil e a própria democracia, a Constituição de 1988 também é imperfeita. Envolveu movimentos contraditórios e embates formidáveis entre forças políticas desiguais, e inúmeras vezes errou de alvo. Conservou intocada a estrutura agrária, permitiu a autonomia das Forças Armadas para definir assuntos de seu interesse, derrubou a proposta de jornada de trabalho de quarenta horas, manteve inelegíveis os analfabetos — embora tenha aprovado seu direito de voto. E, fruto de seu inevitável enquadramento histórico, nasceu velha em seu capítulo sobre o sistema eleitoral e sua ânsia de regular as minúcias da vida social. Mas a Constituição de 1988 é a melhor expressão de que o Brasil tinha um olho no passado e outro no futuro e estava firmando um sólido compromisso democrático. Foi assinada por todos os partidos — inclusive o PT. Ela é moderna nos direitos, sensível às minorias políticas, avançada nas questões ambientais, empenhada em prever meios e instrumentos constitucionais legais para a participação popular direta, e determinada a limitar o poder do Estado sobre o cidadão e a exigir políticas públicas voltadas para enfrentar os problemas mais graves da população." (SCHWARCZ, STARLING, 2015, p. 489)

A despeito da qualidade e da legitimidade de nossa Constituição, é claro, os assuntos brasileiros estão longe de estarem resolvidos. As pessoas que foram às ruas em 2013 mostram que temos ainda muitos problemas relacionados à qualidade dos serviços públicos e à participação das pessoas na esfera pública. Em todo caso, cabe apontar, neste momento do trabalho, que, apesar de persistirem as condições do deserto descrito por Arendt, tem sido possível transformar o mundo e resistir por meio da ação e da política.

Enfim, se a tendência moderna parece ser o consumo do mundo e a expansão dos desertos, o fato de termos entre nós esferas onde podemos nos reunir, sejam organismos e tratados internacionais, nossas instituições republicanas e nossa Constituição, ou nossas cidades, tem nos dotado de algum poder para resistir aos desertos e, inclusive, por meio da ação, reivindicar mais possibilidades de decidir sobre os nossos destinos.

E se o tema é mundo em transformação, é impossível, em 2016, falar sobre a rápida velocidade como o nosso mundo muda sem falar na velocidade do avanço da tecnologia, sobretudo de informação e comunicação. Por essa razão, encerrando esta etapa de descrição do cenário de que fala este trabalho, a seguir apresentarei, de maneira extremamente introdutória, algumas ponderações de Pierre Lévy acerca do tema – buscando vislumbrar o

que a técnica pode significar em termos de possibilidade de transformações no nosso mundo moderno.

### *1.7. Dilúvio de informações*

> *Fiquei por perto. E a história me chegava em pedaços, essas coisas que descem o rio, em épocas de enchente, será que aquilo é um tronco ou um jacaré, raízes flutuando como esponjas ou bolos de barbante, a água mudando de cor, a cada momento, a cada novo olhar.*
>
> **Paulo Leminski**

Cabe, por fim, neste primeiro capítulo, mencionar brevemente outra metáfora, utilizada pelo contemporâneo Pierre Lévy, que chama de *segundo dilúvio* a tempestade de informações permitida pelo avanço das telecomunicações. Segundo o autor, esse dilúvio representa "o transbordamento caótico das informações, a inundação dos dados, as águas tumultuosas e os turbilhões da comunicação, a cacofonia e o psitacismo ensurdecedor das mídias, a guerra das imagens, as propagandas e as contrapropagandas, a confusão dos espíritos" que experimentamos em nossos tempos (LÉVY, 1999, p. 13). O autor aponta que, sobretudo a partir do século XX, nosso mundo aumentou, pois descobrimos progressivamente a pluralidade humana, na medida em que crescem, cada vez mais rapidamente, nossos conhecimentos técnicos e científicos (LÉVY, 1999, p. 163). Pierre Lévy (1999, p. 32 e 163) fala da emergência de um *ciberespaço*, como um *locus* digital de comunicação, sociabilidade, transações e também um mercado de informações e conhecimentos, que de forma alguma nos leva a conhecer todas as coisas do mundo humano, mas nos revela, ao contrário, que é impossível alcançar esse Todo.

No ciberespaço, podemos acessar infinitas informações, nascidas em diferentes lugares e tempos, o que resulta numa tendência à *virtualização*. Para o autor, o virtual não se opõe ao real, mas ao atual, de modo que "é virtual aquilo que existe em potência e não em ato" (LÉVY, 1999, p. 49). Trata-se, portanto, de um *poder*, que emerge justamente do encontro entre mulheres e homens plurais, por meio de um potencial de comunicação infinito.

*Atualizar* algo que ainda existe apenas como potência é, destarte, manifestá-lo num tempo e espaço específicos do mundo. Assim, o que é virtual está desterritorializado no ciberespaço, enquanto o que já é atual está presente e aparece aos outros, no mundo (LÉVY, 1999, p. 13). Do ponto de vista humano, portanto, a emergência do ciberespaço pode

representar um ganho de *potência* que, para se manifestar no mundo, depende ainda das atividades humanas e da existência de uma esfera pública onde política e liberdade de ação possam se conjugar.

Mas, se pode potencializar encontros e gerar *poder*, o dilúvio de informações também é capaz de nos arrastar. Em termos metafóricos, se as tempestades de areia nos sufocam, a inundação de tudo o que existe entre nós por uma espécie de vazão do rio de significados que preenche as coisas do mundo pode causar afogamentos.

Lévy conta que no reino antigo da Mesopotâmia, Sagão de Agadé, primeiro imperador da história, mandou jogar no rio Eufrates milhares de tábulas de argila nas quais estavam gravadas lendas, manuais de medicina e de magia, sabedorias de tempos imemoriais:

> Os signos permanecem legíveis por alguns instantes sob a água corrente, depois se apagam. Levadas pelos turbilhões, polidas pela correnteza, as tábulas amolecem aos poucos, voltam a ser seixos de argila lisa que em pouco tempo se fundem com o lodo do rio e vão se acrescentar ao lodo das inundações. Muitas vozes foram caladas para sempre. Não suscitarão mais nenhum eco, nenhuma resposta. (LÉVY, 1999, p. 16)

Ademais, a mesma técnica que nos permite navegar por riquíssimos e profundos rios de sentidos, também é capaz de controlar de maneira absoluta todas as minúcias da vida humana, apagando ainda mais os limites da vida privada, perturbando, por meio da hiperexposição, o silêncio e a ocultação necessários ao pleno desenvolvimento da infância, permitindo ao poder econômico e estatal acesso a dimensões do cotidiano a que jamais tiveram acesso.

Lévy indica, por fim, que nem a salvação nem a perdição residem na técnica — da tecnologia nuclear às redes interativas: “sempre ambivalentes, as técnicas projetam no mundo material nossas emoções, intenções e projetos. Os instrumentos que construímos nos dão poder mas, coletivamente responsáveis, a escolha está em nossas mãos” (LÉVY, 1999, p. 17).

Ou seja, a tempestade informacional que vivemos, o fato de o nosso mundo estar cada vez maior, pode tanto levar à construção ou à destruição do mundo comum, pois as categorias apresentadas por Arendt permanecem atuais: ainda dependemos da obra e da ação humana no âmbito de um mundo compartilhado para construir e tecer as coisas e os sentidos que residem *entre nós*.

Se o mundo é feito daquilo que permite que nos entendamos, então na sociedade atual corremos o risco permanente de deixar de nos compreender. Muitas vezes, mesmo aquilo que merece ser lembrado e preservado — como muitas conquistas marcadas pela Constituição

Federal de 1988, ou aquelas estabelecidas na Declaração Universal dos Direitos Humanos — parece ameaçado.

Para Arendt, *compreender* é a forma de deitar raízes no mundo humano, para que seja possível nos reconciliarmos com ele. Quando olhamos para a realidade com olhos limpos e curiosos, sem oferecer respostas imediatas e velhas fundadas em preconceitos, percebemos que o mundo, mais do que um cenário de horrores, um espaço onde se acumulam acontecimentos e lixo, é o único lugar onde podemos significar e dignificar a nossa existência. Não para perdoar o passado, mas para que seja possível viver num mundo onde este passado aconteceu. Esta é a forma proposta pela autora de evitar que sejamos arrastados: deitar raízes no mundo para que sejamos capazes, inclusive, de transformá-lo. Afinal, *cabe a nós a responsabilidade de arrumar esse lugar*:

> Analogamente ao modo como no mundo natural as árvores regeneram a terra árida fincando as suas raízes fundo na terra, novos começos podem ainda transformar o deserto num mundo humano. As chances de isso não acontecer são imensas, mas o "milagre" da ação está ontologicamente enraizado na humanidade, não como espécie singular, mas como pluralidade de inícios singulares. A promessa inerente à pluralidade humana nos dá, talvez, a única resposta para a assustadora pergunta de Arendt: "Por que existe alguém em vez de ninguém?" (KOHN, "Introdução", In ARENDT, 2009, p. 35-37)

O mundo humano moderno precisa, enfim, de sucessivos novos inícios para que possa resistir e sobreviver. Assim, Luther King e Mandela deitaram raízes nos direitos civis e, atualizando seus significados no mundo comum por meio de suas ações, permitiram que os ideais dos direitos humanos, reificados na Declaração Universal dos Direitos Humanos, perdurassem por novas gerações.[25] No mesmo sentido, Ulysses Guimarães, Fernando Henrique Cardoso, Florestan Fernandes, José Serra, Lula, Mário Covas, Plínio de Arruda Sampaio e outros participantes da Assembleia Constituinte reavivaram direitos civis, políticos, sociais, econômicos, culturais e ambientais em base sólida na esfera pública brasileira, por meio da Constituição Cidadã.

### *1.8. O problema da educação*

Na década de 1950, Hannah Arendt escreveu sobre a crise na educação estadunidense, no ensaio "A crise na educação", e chamou a questão de "problema político de primeira

[25] Arendt se inspira em Jacob Buckhart ao chamar o início de algo inaugurado pela ação política como um "acorde fundamental", que: "jamais atinge seus ouvintes com maior força e beleza do que ao enviar pela primeira vez seu som harmonizador ao mundo, e nunca de forma mais irritante e dissoante que ao continuar a ser ouvido em um mundo cujos sons — e pensamento — não pode mais harmonizar" (ARENDT, 2014, p. 44).

grandeza" (ARENDT, 2014, p. 221). As crises do mundo moderno, com rompimentos que impedem que olhemos para o presente com os olhos do passado, a perda de referenciais, critérios e significados compartilhados têm suas implicações no campo da educação, gerando uma constante desconfiança quanto a *o que ensinamos* e *como educamos*.

A *educação* de que Hannah Arendt fala se insere entre o nascimento biológico e a possibilidade de se assumir um lugar e sentir-se em casa no mundo, o que pode ou não vir a se realizar. Assim, a autora, ao usar o termo nesse seu ensaio, trata especificamente da questão da educação de crianças e adolescentes como o processo que permite a inclusão delas no mundo humano comum, na condição de adultos responsáveis pelo mundo e pelas novas crianças, algo que na era moderna é realizado em grande parte pelos *sistemas de educação*, de modo que é disso que a autora trata em sua crítica e é sobre isso que falo neste estudo ao falar em *educação*.

Nesse sentido, com o advento da modernidade e a consequente falta de guias e certezas que nos orientem no mundo, a tarefa da educação torna-se muito mais árdua. Se nas comunidades tradicionais a educação se dá *em ato* — sendo que os atos e palavras dos mais velhos detêm autoridade suficiente para guiar os mais novos no mundo — com o desmantelamento do mundo comum na era moderna, e com a infinidade de possibilidades reveladas pela comunicação e a informática, surge um impasse: como acolher os novos em um mundo fora dos eixos?

Para Hannah Arendt, o fato de a crise moderna ter chegado à educação evidencia a sua profundidade:

> [...] a indicar sua profundeza e seriedade, é ter ela [a crise moderna] se espalhado em áreas pré-políticas tais como a criação dos filhos e a educação, onde a autoridade no sentido mais lato sempre fora aceita como uma necessidade natural, requerida obviamente tanto por necessidades naturais, o desamparo da criança, como por necessidade política, a continuidade de uma civilização estabelecida que somente pode ser garantida se os que são recém-chegados por nascimento forem guiados através de um mundo preestabelecido no qual nasceram como estrangeiros. (ARENDT, 2007, p. 128)

No Brasil, desde as décadas de 1920 e 1930, com a influência do movimento da Escola Nova norte-americana sobre as ideias pedagógicas brasileiras, é recorrente um discurso segundo o qual as práticas escolares do presente estariam velhas, de modo que seria preciso conceber novas formas de se educar. Segundo Saviani, a "educação nessa época estava numa encruzilhada: ou prosseguir nos rumos antigos, em que insistiam conservadores e reacionários, ou investir para rumos novos, de transformações radicais, de estrutura e finalidade" (SAVIANI, 2013, p. 198-216).

Quase um século depois do tempo descrito por Saviani, Tathyana Barrera , em sua tese de doutorado *O movimento brasileiro de renovação educacional no início do século XXI* (2016), demonstra estar em curso atualmente no Brasil "um movimento de renovação escolar protagonizado por escolas, fundações, órgãos públicos, *startups*[26] e produtores culturais" que realizam ou promovem mudanças na estrutura da escola moderna, subvertendo a forma de organização do tempo, do espaço, das relações com o saber e das relações de poder internamente nas instituições.

Arendt, por seu turno, não reforça o desde muito corrente e ainda atual discurso da obsolescência técnica das práticas pedagógicas. Para a autora, o surgimento frenético de novas pedagogias é visto como *sintoma da crise*, mais do que como sua solução. Se as *velhas* respostas não nos ajudam mais, podemos olhar para a realidade com os olhos limpos e perguntar novamente: *Por que educar?*

Diante da incerteza, a tentativa é de arrogar a determinadas especialidades a decisão sobre questões educacionais essencialmente concernentes a todos, desconfiando do senso comum. Sem dúvida, há temas na educação que são técnicos e exigem conhecimentos específicos do campo da pedagogia, da psicologia, da matemática, da história, da dança. Conforme se verá a seguir, Hannah Arendt destaca a importância de diferenciar política e educação, a fim de preservar a ambas. Por outro lado, Carvalho defende que negar a dimensão compartilhada de determinadas discussões educacionais pode representar "a vitória da tecnocracia sobre a política e a desvalorização do domínio público" (CARVALHO, 2014, p. 817).

Do ponto de vista dos *porquês da educação*, obras como a Declaração Universal dos Direitos Humanos e a Constituição Federal brasileira guardam a promessa, respectivamente, da valorização dos direitos humanos[27] e do preparo para o exercício da cidadania, a qualificação para o trabalho e o pleno desenvolvimento da pessoa.[28]

---

[26] *Startup* é um termo utilizado para empresas em estágio inicial que, em geral, surgem a partir de uma ideia nova que, imagina-se, pode render lucros futuramente. Para isso, no entanto, tal empresa precisa passar por uma etapa preliminar em que recebe investimentos e apoio para que possa, mais fortalecida, seguir sua atuação no mercado de maneira autônoma. O termo se popularizou no mercado da tecnologia, mas, atualmente, é utilizado em outros setores, inclusive em referência a empresas que atuam na área da educação.

[27] Já no preâmbulo da Declaração Universal dos Direitos Humanos está expressa a compreensão de que apenas a lei e seus mecanismos de eficácia não são suficientes para garantir a prevalência dos direitos humanos na comunidade internacional, cumprindo a educação um papel fundamental, como se pode ver no trecho apresentado a seguir, extraído da apresentação aos artigos da Declaração: "como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforce, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades".

[28] Artigo 205, da Constituição Federal de 1988.

Nesse sentido, permeando a esfera pública de nossa comunidade política, há o registro de opções realizadas coletivamente na esfera pública por uma educação que não esteja restrita às necessidades do trabalho e da reprodução material da vida, mas também contemple a preparação para a vida pública, como a convivência na pluralidade e o exercício da cidadania. Afinal, uma educação que não busque o acolhimento dos mais novos no mundo comum torna-se apenas uma função da vida: um mero treinamento que todos os animais realizam junto a seus descendentes para que estes consigam, um dia, proteger de forma autônoma a sua própria vida biológica.

Carvalho aponta para o fato de que o discurso republicano — defensor de uma educação para o cultivo de virtudes públicas, como o de Rui Barbosa — nos tem parecido cada vez mais obsoleto, enquanto emerge e se consolida um discurso que elege o desenvolvimento de *competências* e *capacidades* individuais como o mais recorrente em políticas públicas na área da educação (2015a, p. 31-32):

> [...] a preocupação de pensar a experiência escolar a partir de suas finalidades preaticas e de sua suposta relevância econômica tem posto em risco a possibilidade de se atribuir à formação educacional um *significado* político e existencial. Note-se que essa supremacia do caráter instrumental dos discursos educacionais não implica o desaparecimento de disciplinas e saberes tidos como integrantes de uma concepção humanista de formação omo a literatura, as artes ou a filosofia. Significa antes que mesmo esses saberes e disciplinas passam a ter outro papel: o de coadjuvantes na supremacia do instrumentalismo vinculado ao mercado e à sociedade de consumidores. Seus conteúdos perdem o caráter formativo e emancipador que os ideais humanistas e iluministas lhe atribuíam, para se transformar, também eles, em "meios para a constituição de competências e valores e não como objetivos do ensino em si mesmo" (conforme o que se lê nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN): ensino médio, 2002, p. 87).

Nascimento e Ghiggi propõem um diálogo entre a obra de Hannah Arendt e Paulo Freire e apresentam convergências entre elas. Os autores lembram que a pedagogia do oprimido de Freire é também chamada pelo autor de "pedagogia dos homens" (NASCIMENTO, GHIGGI, 2012, p. 1). Para o autor brasileiro, o *pensar certo* está ligado não só à apreensão de conteúdos, mas à capacidade de se perguntar os sentidos e significados daquilo que se aprende (NASCIMENTO, GHIGGI, 2012, p. 2).

Bruniera (2013), reflete, enfim, sobre a importância da educação e da vida pública na preservação e no cuidado com o mundo humano e comum. Aponta para a necessidade de se pensar no sentido da educação como formação para o bem comum e para a responsabilização pelo mundo. Sua conclusão é de que educar em um mundo deserto pode ser uma importante

contribuição para transformar a negação do mundo comum, própria da era moderna, em sua afirmação.

Se a modernidade nos colocou neste presente, entre coisas velhas, que não têm mais seu sentido original, e coisas novas, que ainda não se revelaram no mundo, Hannah Arendt aponta que é possível resistir à desertificação deitando raízes num mundo velho e abrindo espaço para sua renovação. Se estamos condenados a viver no presente, podemos, por meio da lembrança e do sonho, do juízo e da ação, finalmente, fincar nossos pés por aqui. Por amor às crianças e às coisas que nos aproximam e nos afastam, esta deve ser uma responsabilidade que assumimos também na educação. Em suas palavras,

> A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar o mundo. (ARENDT, 2014, p. 247)

Em suma, o mundo é feito de obras e sentidos compartilhados entre todos. Assim, este mundo, ao mesmo tempo que é feito por homens e mulheres, também nos humaniza; e é papel da educação nos acolher nesse espaço. No entanto, a era moderna é marcada por uma constante perda das coisas e dos sentidos das coisas do mundo, seja em virtude de um consumismo desenfreado, seja pela dissolução da separação entre o que é público e o que é privado. Nesse cenário, a educação se torna um problema político. Nossas sociedades precisam deliberar: qual a nossa atitude diante do novo representado pelas criaças? E qual a nossa atitude frente às memórias contidas nas coisas velhas do mundo? É preciso recuperar a essência da educação, que é o acolhimento no mundo público. Modernamente, temos resistido à destruição do mundo por meio da ação política que gera espaços de convivência e reifica projetos comuns na forma de direitos, de prédios públicos ou obras culturais. Perguntar-se sobre a relação da educação com o velho e o novo do mundo é também, enfim, refletir sobre quais os nossos projetos e valores públicos; e quais nossos projeto públicos de educação diante disso.

## 2. A EDUCAÇÃO E O VELHO

Se por meio da educação assumimos a responsabilidade por um mundo mais velho do que todos nós e guardião de nossas memórias humanas, então é importante compreender de que forma a educação pode cuidar desse mundo velho. Nesta etapa do trabalho, nossa principal pergunta é: quais as possíveis relações entre a educação e o velho do mundo? Nossa intenção não é apresentar respostas definitivas, mas percorrer caminhos, inspirados na obra de Hannah Arendt, para pensar sobre essa questão.

Para isso, inicialmente, contornaremos o que entendemos por *velho* neste trabalho (***2.1. O velho***). Em seguida, buscaremos sinais da forma indicada por Hannah Arendt para visitar o passado: o *conhecer* e o *pensar* (***2.2. Deitar raízes no mundo: conhecer e pensar***). Para a autora, essa visita é necessária para que possamos compreender o mundo confuso ao qual chegamos como estrangeiros, de forma mais profunda. Se é objetivo da educação nos acolher num mundo a tal pondo que assumamos a responsabilidade por ele, a compreensão é a forma humana como tomamos nosso lugar e nos sentimos em casa por aqui. Por isso, é necessário que a educação se preocupe também com o problema da compreensão e dos sentidos que atribuímos às coisas do mundo e à nossa existência, para além do desenvilvimento cognitivo e de habilidades (***2.3. Assumir um lugar no mundo: compreender***) .

A compreensão, por seu turno, depende do acesso a um determinado repertório de símbolos e valores, construídos ao longo do tempo e contidos no nosso mundo, capazes de nos fazer perceber: essa é a minha casa. Apresentar aos recém chegados as velhas histórias e o que mais encontramos de luminoso é, enfim, responsabilidade dos adultos, de modo que este capítulo termina com a apresentação de parte dos apontamentos arendtianos acerca da crise de autoridade na educação, e seus problemas relativos ao cuidado com o mundo e com as crianças (***2.4. A autoridade dos adultos***).

Os mais velhos precisam assumir suas responsabilidades perante ao mundo e às crianças, a fim de que o mundo humano possa persistir e as crianças possam ser quem são. Há inúmeros perigos numa sociedade sem adultos responsáveis, pois onde não há o poder capaz de libertar o destino do mundo, corremos o risco de sermos arrastados pelos desertos, pelas guerras de aniquilação ou, em sentido amplo, pela violência. Ademais, do ponto de vista educacional, ao se responsabilizar pelo mundo, os adultos se tornam exemplos para as

crianças, que poderão, no futuro, cuidar do mundo inspirando-se no sentimento de responsabilidade que viram nas gerações mais velhas.

### *2.1. O velho*

Sinto que é hora de entrarmos nas grades e num escafandro, afundarmos e observarmos o que tem se passado com a vida que flui a 40 mil pés da superfície. De onde veio toda essa gente? Quais são suas histórias? Quais são seus sonhos? *Quem é você? Quem somos nós?*

Segundo Hannah Arendt, em momentos de crise, o pensamento deixa de ater-se às circunstâncias, como uma lente que perde seu foco. Assim, as coisas do mundo perdem seu significado, e ficamos sujeitos a "repisar velhas verdades que já perderam qualquer relevância concreta" (ARENDT, 2014, p. 32). A autora chama de *acorde fundamental* o início de uma tradição, e diz que as questões da política jamais vêm à luz com tanta clareza do que quando são formuladas pela primeira e pela última vez. Somente nesses momentos, de início e fim, o *acorde fundamental* atinge seus ouvintes de forma pura. Da primeira vez em que é ouvido, ele é capaz de enviar uma mensagem que se harmoniza tão perfeitamente com o mundo que atinge sua mais completa força e beleza. Já no fim, "ao continuar a ser ouvido em um mundo cujos sons — e pensamento — não pode mais harmonizar", atinge sua forma mais irritante e dissonante (ARENDT, 2014, p. 44).

Assim, um mundo em crise é um lugar de coisas velhas, onde os acontecimentos e os objetos parecem se acumular de maneira absolutamente incompreensível e dissonante para nós.

### *2.2. Deitar raízes no mundo: conhecer e pensar*

Schwarcz e Starling lembram do Hino da Proclamação da República, que, um ano e meio depois da Lei Áurea abolir o escravismo da legislação brasileira, conclamava: "Nós nem cremos que escravos outrora/ Tenha havido em tão nobre país...". Nesse mesmo cenário de *falta de crença* na memória do escravismo, ainda menos de seis anos depois de seu *fim*, em 1904, Henrique Roxo, médico do Hospital Nacional atribuía à *raça* e a teorias racistas equivocadas a explicação para o insucesso profissional e social dos negros e mestiços brasileiros, no II Congresso Médico Latino-Americano (SCHWARCZ, STARLING, 2015, p. 343). Como um médico poderia omitir, em sua explicação, o passado de mais de 400 anos de

violência e desvantagens de negros escravizados no Brasil? O racismo científico só era possível diante de uma opção pelo esquecimento, pois a história, então absolutamente recente, ainda deixava marcas manifestas nas ruas das cidades brasileiras, nas cenas de exclusão e miséria dos negros recém libertos. A notícia desses fatos postos lado a lado, do Hino da República e da explicação do médico, nos leva a *pensar* sobre a importância de olhar com olhos mais fundos nossa própria realidade, para evitar cometer atrocidades completas.

Para Hannah Arendt (2014, p. 235), "o mundo necessita de proteção, para que não seja derrubado e destruído pelo assédio do novo que irrompe sobre ele a cada nova geração". O novo aparece aqui, portanto, não apenas como a boa esperança, mas também como ameaça. Há algo do passado no mundo que merece proteção.

Sem a tradição, o passado deixa de exercer autoridade sobre nós, e então podemos mudar nossos destinos. Assim, mesmo após séculos vivendo sob as mesmas práticas de violência e trabalho forçado, foi possível tornarmos ilegal a prática do escravismo. O fim da tradição não significa, todavia, uma perda imediata de nosso passado escravocrata, pois este deixou suas marcas no mundo ao qual chegamos e onde receberemos as futuras gerações. Quando, na introdução de *Entre o passado e o futuro,* Arendt (2014, p. 18) afirma que o "passado é uma herança que nos foi deixada sem nenhum testamento", ela se refere ao passado que herdamos na modernidade, de forma fragmentada e sem critérios claros, incapaz de nos orientar em termos definitivos, mas que persiste num mundo que é, de fato, mais velho do que nós somos. Por isso, temos de lidar com a sua situação.

Francisco (2016, p. 87) esclarece que, segundo Hannah Arendt, o mundo velho que encontramos entre nós tem um importante papel na comunicação entre as gerações, por reunir obras que sobrevivem mais do que o tempo de uma vida humana e são capazes de guardar a memória de seus artífices. Por isso, deixar de pensar sobre o mundo, de imaginar seu passado e também seu futuro, nos afasta de nossas responsabilidades presentes, pois cabe a cada nova geração reconstruir o tempo humano e, por meio de seu pensar, recuperar a sua dimensão de profundidade, deitando raízes sobre o mundo e assumindo um lugar nele (FRANCISCO, 2016, p. 89).

É fundamental perceber que o fim de uma tradição pode ser uma oportunidade. Podemos olhar, finalmente, para o passado com olhos limpos e tecer autênticos juízos sobre ele. Se perdemos quase tudo daquilo que guiava nossas práticas e convicções, podemos encontrar até mesmo vestígios daquilo que foi historicamente violentado, silenciado,

assassinado ou relegado a segundo plano; temos, finalmente, a oportunidade de tomar novos caminhos e fazer novas escolhas.[29]

Para Hannah Arendt, o fim da tradição não impede, em si, que o passado ainda exista e persista, como ruínas de uma antiga civilização no fundo do mar. Por isso, é possível mergulhar nas coisas velhas do mundo e encontrar tesouros e horrores cristalizados, não para emergir um passado e reconstruir o que não existe mais, mas para alertar, iluminar e inspirar o presente. Destarte, podemos olhar para a história do Brasil e para as feridas deixadas pelo escravismo, não para voltarmos a nos escravizar, e não como se pudéssemos trazer de volta as vidas dos negros e indígenas que foram violentados e subjugados; mas para compreender profundamente nosso presente e julgar nosso passado; e, também, para encontrar sinais deixados pelos saberes, histórias e heróis que, nesse passado, foram calados ou escondidos, e que certamente hoje podem nos inspirar e nos revelar algo sobre *quem somos*.

Nesse sentido, a própria Hannah Arendt visita o passado, tanto para compreender um de seus momentos mais terríveis, o momento do totalitarismo, como para contar suas histórias mais inspiradoras. Faz assim ao lembrar da tradição democrática grega, da república romana, do sentido do *novo* em Santo Agostinho, do exemplo de Sócrates, da Revolução Americana e de dezenas de outros tipos de experiências e pessoas cujas vidas iluminam o seu olhar sobre o mundo. Faz isso, outrossim, com Walter Benjamin, exatamente ao referir-se à forma como o escritor visita o passado, por meio da atividade do seu espírito.

Na obra *Homens em tempos sombrios*, ela publica um ensaio sobre Benjamin em que o descreve como um "pescador de pérolas" que "sonda as profundezas do passado", não para contribuir com a reconstrução de épocas perdidas, mas como um vivo que, embora sujeito às ruínas do mundo presente, afunda nas profundezas do mar e encontra significados não só decadentes, como também cristalizados, que "sofrem uma transformação marinha" e "sobrevivem em novas formas" (ARENDT, 2008, p. 222). O pescador de pérolas traz essas jóias, então, ao mundo dos vivos, onde são novamente reveladas — ou atualizadas — na forma de novas obras ou ações inéditas.

Sem as classificações, hierarquias e totalidades da tradição, o que nos convence do valor das pérolas é apenas sua autenticidade e singularidade, sua riqueza e estranheza.

---

[29] Nas palavras de Almeida (2009, p. 94), "no momento em que não mais pisamos no chão firme da tradição e em que as experiências mostram que o mundo humano pode ser destruído, isto é, quando perdemos as certezas e não temos mais nada em que nos agarrar, podemos olhar para o passado e descobrir alguns pontos nele que brilham, alguns instantes históricos que nos convencem de que, apesar de tudo, não podemos abrir mão do mundo".

Hannah Arendt diferencia as atividades mundanas (o trabalho, a obra e a ação) das atividades do *espírito*, como o *conhecer* e o *pensar*. Em *A vida do espírito*, a autora descreve o conhecer como a busca pela verdade. Já o pensar está ligado à nossa capacidade de atribuir sentido àquilo que conhecemos (ARENDT, 2000, p. 43). Conhecer não basta para nos fazer pensar. Causava perplexidade em Hannah Arendt o fato de homens com sólida formação moral e intelectual, ocupantes de importantes posições públicas e religiosas apoiarem ou aceitarem o nazismo alemão, permitindo que o horror acontecesse.

Para ela, o pensar e o conhecer não se confundem. Conhecer é buscar a verdade. É possível, por exemplo, acumular conhecimento por meio de universidades autônomas; de um judiciário independente, imparcial; de uma imprensa livre e plural; da transparência das informações públicas; cidadãos com acesso a tecnologias de informação e comunicação. Conhecemos o mundo através dos sentidos e acumulamos conhecimento sobretudo em diálogo uns com os outros. O pensamento, ao contrário, se dá quando estamos a sós e fugimos dos nossos sentidos: "o pensamento não busca a verdade; ele lida com significados, com os sentidos atribuídos ao mundo, aos fatos, às pessoas" (ANDRADE, 2010, p. 122).

Não basta, destarte, apenas conhecer o que se apresenta, numa postura passiva. Andrade (2010, p. 116) afirma que "uma sociedade torna-se cúmplice da demência totalitária do Estado na medida em que partilha mentiras do sistema não por ser enganada, mas por se recusar a perscrutar a verdade". Por essa razão, conhecer e pensar são atividades que podem se complementar, pois pensar pode levar a querer buscar conhecimento e conhecer pode levar a pensar, mas não há garantia quanto a essas relações.

Conhecer e pensar são, enfim, para Arendt, formas de *deitar raízes no mundo*. São atividades do espírito que permitem que mergulhemos nas profundezas do passado que deixou sua marca nas coisas de um mundo velho. E, ao mesmo tempo, essas atividades são, também, pressupostas para a ação futura, pois só quem finca raízes no mundo e encontra sua posição nele é capaz de assumir a responsabilidade por seu destino.

Para compreender a importância do *pensar* na obra de Hannah Arendt, contornemos, ainda que de maneira bastante breve e introdutória, o que diz a autora sobre aquilo que chama de *banalidade do mal*.

Debruçada sobre os movimentos totalitários que marcaram seu tempo em *Origens do totalitarismo* e, sobretudo mais tarde, diante do julgamento de Adolf Eichmann — funcionário público responsável pelo transporte de milhares de judeus para campos de concentração durante o regime nazista — Arendt percebe que é possível que crimes extremos e bárbaros, como aqueles cometidos por Eichmann, só possam ser empreendidos por pessoas

extremamente superficiais, capazes de tomar o terrível e abjeto *como se fosse normal* e aceitável, banalizando-o. Mais tarde, a autora relaciona, finalmente, a ideia de mal banal com uma ausência de pensamento (ARENDT, 2000, p. 6). Desse modo, sugere que os crimes mais extremos não se fundamentam em sentimentos profundos como a inveja, a raiva, a ganância, ou mesmo o desconhecimento, mas sim na ausência de pensamento. Em suas palavras,

> [...] os maiores malfeitores são aqueles que não se lembram porque nunca pensaram na questão, e, sem lembrança, nada consegue detê-los. Para os seres humanos, pensar no passado significa mover-se na dimensão da profundidade, criando raízes e assim estabilizando-se, para não serem varridos pelo que possa ocorrer — o Zeitgeist, a História ou a simples tentação. O maior mal não é radical, não possui raízes e, por não ter raízes, não tem limitações, pode chegar a extremos impensáveis e dominar o mundo todo. (ARENDT, 2007, p. 159-160)

Assim, Arendt sustenta que há um mal que não é radical, pois não possui raízes. Ao contrário, ele varre justamente aqueles que não têm lugar no mundo. Isso não significa que esse mal não seja extremo, pelo contrário. O escravismo não se tornava menos hediondo por ser tomado como se fosse natural, nem suas marcas se tornam menores se deixarmos de crer nelas. O mal banal pode ter consequências absolutamente devastadoras. Em termos arendtianos, é possível dizer que "o mal se torna banal porque os seus agentes são superficiais e suas vítimas são consideradas supérfluas" (ANDRADE, 2010, p. 115), de modo que o terrível é capaz de arrastar a todos.

Nesse sentido, Hannah Arendt chama de *desarraigamento* a perda de nossas raízes, inicialmente consequência de nossas modernas rupturas com inúmeras tradições e com o mundo comum. A *superfluidade*, por sua vez, pode ser uma consequência dessa perda, por estarmos mais suscetíveis às tempestades de areia, dilúvios e erosões. No entanto, para ela, apesar do fenômeno do desarraigamento, é possível evitar o mal, pois há formas de deitar raízes no mundo mesmo sem o fio da tradição.

Homens e mulheres se tornam supérfluos quando não pensam e, por isso, apenas deslizam sobre a superfície dos acontecimentos. As palavras e as coisas do mundo perdem o *gume*[30], como num noticiário televisivo onde um assassinato e um gol numa partida de futebol não parecem ser narrados de modos suficientemente distintos. A linguagem se transforma numa eterna repetição de clichês. O mundo se torna um amontado de coisas e pessoas, indiferenciadas, que não podemos compreender. O desarraigamento, nesses termos, é uma

---

[30] A expressão era utilizada por Ernest Hamingway, para dizer que, pelo uso inadequado, as palavras haviam perdido sua força. Para resistir a isso, o escritor contava suas histórias priorizando verbos e substantivos e fazendo pouco uso de adjetivos. Assim, seus textos têm vida e energia, abusando da ação e da aventura de pessoas numa natureza selvagem e profunda.

consequência do fim da tradição, e pode contribuir para que os seres humanos se tornem supérfluos. No entanto, desarraigamento e superfluidade não se confundem.

A superfluidade é um desdobramento possível e indesejável do desarraigamento, mas, se este não podemos evitar, pois a ruptura da tradição é um dado, à *superfluidade* é possível resistir: "não ter raízes significa não ter no mundo um lugar reconhecido e garantido pelos outros; ser supérfluo significa não pertencer ao mundo de forma alguma. O desarraigamento pode ser a condição preliminar da superfluidade" (ARENDT, 2007, p. 528).

Pessoas supérfluas estão no mundo em *solidão*. Hannah Arendt (2004, p. 164) diferencia o que chama de *estar só* (*solitude*), *solidão* (*loneliness*) e *isolamento* (*isolation*). Em seus termos, *estar só* é estar na companhia de si mesmo, num diálogo silencioso consigo pelo pensamento. Estar só também se distingue do *isolamento* — aquele é a condição necessária ao pensamento, como uma forma de deitar raízes sobre o mundo; este é a condição tradicionalmente buscada pelo filósofo, para contemplar não o mundo dos homens e das mulheres, em sua pluralidade, mas a essência do homem, considerado no singular.

Nesse sentido, um mundo deserto dificulta o encontro de significados e experiências compartilhadas que nos aproximam e permitem a mútua compreensão, mas não impossibilita que qualquer vínculo seja estabelecido. Quando estamos a sós com nosso *pensamento*, podemos voltar a nos conectar com as coisas do mundo e, assim, podemos encontrar uns aos outros e a nós mesmos.

Em termos metafóricos, o pensamento seria, então, o vento que, pelo movimento do espírito, entra ao encontrar as janelas abertas e afasta a poeira sobre os escombros, balançando as cortinas. Ventos fortes podem até mesmo mover as coisas de seus lugares, destelhar casas, lançar pessoas e animais vivos para longe, revelando o que antes estava escondido. É próprio do pensamento nos deixar inseguros, nos fazendo questionar o que, anteriormente, nos parecia certo, inevitável, natural ou simplesmente indiferente. Mas mesmo quando fechamos as portas e janelas, o pensamento passa por frestas, assobiando que existem coisas assombrosas (como mares e montanhas) se movendo distantes de nós, em lugares onde nossos sentidos ainda não podem alcançar.

O pensamento representa, assim, um afastamento dos sentidos do presente e uma neutralização do tempo e da presença no mundo. Um voo para longe. É uma atividade invisível que permite, até mesmo, visitar o passado e o futuro, por meio da imaginação, transcendendo as limitações do presente. Para pensar, é preciso estar só, não em solidão ou em isolamento.

É nesses termos que Hannah Arendt diferencia o pensamento da filosofia, que vê na contemplação do filósofo, em isolamento, uma forma de alcançar uma dimensão mais iluminada ou pura da existência. Em primeiro lugar, para ela, o pensamento significa um rompimento com o mundo, na medida em que permite a distração absoluta em relação aos sentidos — não para fugir deles, mas para atribuir significados aos acontecimentos conhecidos e permitir que nos reconciliemos com o presente, por meio da compreesão. Além disso, ela defende que o pensamento é uma faculdade humana à qual todos devem recorrer, e não um dom exclusivo do filósofo, pois considera que todos somos capazes de pensar, embora nem todos façamos proveito dessa nossa capacidade.

A esse respeito, em *A promessa da política*, Hannah Arendt (2009, p. 131-132) atribui a Platão o marco inicial da tradição que coloca a contemplação, ou a teoria, como hierarquicamente superior a qualquer experiência mundana. O primado da contemplação, segundo diz, se funda na crença de que: (i). nada que os seres humanos realizem será capaz de aproximar-se, em beleza e verdade, do *kósmos*, daquilo que é imutável e eterno e que aos homens é inacessível; e (ii) que somente em completa quietude e escuridão, na morte física ou por meio da contemplação da Verdade, do Belo, de Deus, nos aproximamos desse *kosmos* (ARENDT, 2013, p. 18). Para a autora, a partir dessas premissas, presentes no cristianismo, na filosofia, nas ciências de formas variadas, fomos deixando de olhar para o mundo e de pensar sobre nossos assuntos.[31] Assim, tiramos nossa preocupação das questões da pluralidade humana.[32]

O pensamento, ao contrário da filosofia, contudo, se preocupa com o mundo e os assuntos humanos, considerados a partir de nossa pluralidade. Apesar disso, se o mundo é o

---

[31] Quando o filósofo, em *A República*, de Platão, sai solitário da caverna e vislumbra o indizível, ou a Verdade, ele experimenta o eterno e, então, a transcendência é alçada à mais nobre das aspirações humanas, como algo que não se mostra aos homens com todas as suas especificidades, mas apenas ao filósofo considerado no singular. Este tipo de transcendência é, então, fruto da não-atividade, e precisa de repouso, quietude, exílio do mundo dos homens para acontecer. Não depende da pluralidade. Em termos aristotélicos, a condição de uma vida devotada à filosofia seria a não-participação nos assuntos públicos (ARENDT, 2013, p. 24).

[32] Em termos arendtianos, não é possível dizer que o homem é político, pois a pluralidade entre os homens é a condição da política. Destarte, a política não está no indivíduo, mas no espaço entre as pessoas, no mundo. Para a autora, este é, portanto, um fator que dificultou que a filosofia encontrasse lugar para a concretização da política, e que, por fim, afastou nosso olhar da política — pois nossas mentes se preocupavam mais com a essência, ou seja, com o eterno, a contemplação do homem, compreendido no singular, do que com o mundano, o mortal, o caos das diferenças, os homens e mulheres, compreendidos no plural, assunto da política "O homem, criado à imagem da solidão de Deus, está na base do 'estado de natureza' de Hobbes como uma 'guerra de todos contra todos'" (ARENDT, 2009, p. 146). É a revolta de cada um contra todos os outros, odiados porque existem sem significado — sem significado para o homem criado à imagem da solidão de Deus. "[A] Política diz respeito à coexistência e associação de homens diferentes. Os homens se organizam politicamente segundo certos atributos comuns essenciais existentes em, ou abstraídos de, um absoluto caos de diferenças" (ARENDT, 2009, p. 145).

lugar das aparências, o pensamento representa uma saída do mundo e é, portanto, uma atividade *invisível*. Representa uma capacidade que todo ser humano tem de se distanciar de um objeto antes de uma reaproximação, com um olhar renovado.[33] Por isso mesmo, para pensar, precisamos estar a sós, mas apenas para voltar ao mundo em seguida, com novo fôlego e capazes de nos encontrar, novamente, na companhia dos demais.

Em tempos de crise, precisamos mais do pensamento. Olhamos a realidade e nos sentimos apartados e desconfortáveis diante dela. É possível que tenhamos medo do que se apresenta a nós, que nos custe acreditar no que vemos, que fechemos os olhos e os ouvidos e comecemos a gritar "forca!" ou "volta!", com base em nossos preconceitos. Assim, corremos o risco de nos apartar do mundo de maneira ainda mais definitiva, não conseguindo escapar da solidão. É assim que transformamos desarraigamento em superfluidade e supercialidade. Ao contrário, no entanto, podemos também libertar nosso espírito para o pensamento. Nesse sentido, aponta Hannah Arendt:

> Uma crise nos obriga a voltar às questões mesmas e exige respostas novas ou velhas, mas de qualquer forma julgamentos diretos. Uma crise só se torna um desastre quando respondemos a ela com juízos pré-formados, isto é, com preconceitos. Uma atitude dessas não apenas aguça a crise como nos priva da experiência da realidade e da oportunidade por ela proporcionada à reflexão. (ARENDT, 2014, p. 223)

Mulheres e homens vivos estão, de fato, condenados ao presente, que corre por uma linha contínua onde o ontem nunca existiu e o amanhã nunca chegará... até que um homem ou uma mulher *para* e *pensa*. Neste momento, essa pessoa se desloca em diagonais, para fora do tempo, resistindo ao infinito passado e ao infinito futuro, e vislumbra elementos do ontem e do hoje, de perto e de longe. Vê o passado e o futuro lançarem suas forças sobre si. Essa pessoa precisa resistir *no presente*, a fim de manter esse tempo propriamente humano, com passado, presente e futuro. Esse deslocamento diagonal é, então, o que permite a comunicação entre as gerações e uma existência humana plena. A cada nova geração corremos o risco de perder esse fio que nos projeta e nos conecta num tempo existencialmente linear e que, enfim, nos torna plenamente humanos.

Nesses termos, para Hannah Arendt, recusar-se a pensar significa recusar-se a se tornar *alguém*. Para a autora, um grande exemplo de pessoa era Sócrates, a cuja imagem

---

[33] Nas palavras da autora: "Quando estou pensando não me encontro onde realmente estou; estou cercada não por objetos sensíveis, mas por imagens invisíveis para os outros. É como se eu tivesse me retirado para uma terra dos invisíveis, da qual nada poderia saber, não fosse esta faculdade que tenho de lembrar e imaginar. O pensamento anula distâncias temporais e espaciais. Posso antecipar o futuro, pensá-lo como se já fosse presente, e lembrar do passado como se ele não tivesse desaparecido" (ARENDT, 1995, p. 123).

recorria constantemente. Sócrates é referido por Arendt como alguém que não abria mão da faculdade de pensar. Ele é apresentado como o modelo de filósofo que soube manter-se em diálogo consigo mesmo, pois era capaz de pensar sem abrir mão de agir e de falar *no mundo*. Ao contrário, sua capacidade de articular pensamento a ação o tornavam, para a autora, uma grande *personalidade moral*, que sabia *ser* de acordo consigo.[34]

> Pensar e lembrar [...] é o modo de deitar raízes, de cada um tomar o seu lugar no mundo a que todos chegam como estranhos. O que em geral chamamos de uma pessoa ou uma personalidade, distinta de um mero ser humano ou de um ninguém, nasce realmente desse processo de pensamento que deita raízes. (ARENDT, 2004, p. 166)

É no diálogo consigo mesmo que o ser pensante deita raízes em si mesmo, na medida em que se percebe em sua própria companhia. O pensar, em si, não fabrica nada nem atua no mundo, mas pode preparar fabricações e atos, ainda que sem nenhuma garantia de que assim suceda. Ademais, o pensar não possui forma pré-definida, método específico, limites, cauções, proibições ou interesses. E nem deve possuir.

Para Arendt, pensamentos podem se traduzir em obras e em atos, como os juízos. Mas não há como garantir que isso ocorra. Nesse sentido, o juízo se apresenta como uma faculdade e uma responsabilidade moral em relação ao mundo. Para emitir um juízo é preciso pensar. A memória e a imaginação permitem que nos coloquemos no lugar do outro, para não somente conhecer sua história mas também buscar afastar preconceitos e, de fato, *compreender* o presente, nos conectando com o mundo que se estabelece entre nós. A partir disso, é um dever escolher: com quem querermos ir? Nossas decisões sobre o que é certo e o que é errado dependem da escolha de nossas companhias, as quais são escolhidas "ao pensarmos em exemplos, exemplos de pessoas mortas ou vivas, reais ou fictícias, e em exemplos de

---

[34] "Para Sócrates, firmemente convencido como estava de que ninguém há de querer conviver com um assassino ou num mundo de potenciais assassinos, desde que ninguém saiba, está em duplo desacordo consigo mesmo: faz uma afirmação autocontraditória e mostra a si próprio como desejoso de conviver com quem não está de acordo. Esse duplo desacordo, a contradição lógica e a má consciência ética, era para Sócrates um único e mesmo fenômeno. Esta é a razão de ele achar que a virtude pode ser ensinada ou, para dizê-lo de um modo menos vulgar, a consciência de que ser o homem ao mesmo tempo pensante e atuante — ou seja, alguém cujos pensamentos invariável e inevitavelmente acompanham os próprios atos — é o que melhora os homens e os cidadãos. O pressuposto a esse ensinamento é o pensamento, não a ação, porque só no pensamento pode o diálogo do dois-em-um realizar-se. Para Sócrates, o homem não é ainda um "animal racional", um ser dotado da capacidade da razão, mas um ser pensante cujo pensamento se manifesta na forma do discurso. Até certo ponto essa preocupação com o discurso já existia para a filosofia pré-socrática e a identidade de discurso e pensamento, que juntos são o logos, é, talvez, uma das características mais notáveis da cultura grega. O que Sócrates acrescentou a essa identidade foi o diálogo do eu comigo mesmo como a condição primária do pensamento. A relevância política da descoberta de Sócrates é ela afirmar que a solidão, antes e depois de Sócrates vista como prerrogativa e habitus profissional do filósofo, e que a pólis naturalmente suspeitava ser antipolítica, é, ao contrário, a condição necessária para o bom funcionamento da pólis, uma garantia melhor do que as regras de comportamento impostas pelas leis pelo medo da punição." (ARENDT, 2009: p. 66-67)

incidentes passados ou presentes" (ARENDT, 2007, p. 2012). Assim, a capacidade de pensar e julgar o outro também nos leva a uma questão pessoal: como devo agir para aceitar a companhia de mim mesmo?

Mas, se perdemos o fio da tradição que nos guiava pelo passado, como visitá-lo e encontrar aquilo que tem de valioso? Como saber quais histórias merecem ser contadas? Como escolher nossos exemplos e companhias, de hoje e de ontem? Como formular juízos sobre as coisas do mundo?

Cabe, aqui, mais uma vez, recorrer à inspiração que Walter Benjamin exercia sobre Hannah Arendt. O autor recorre a três imagens, que são posteriormente recuperadas pela autora na tentativa de descrever de que forma elas se relacionavam com o passado. Essas três metáforas nos ajudam a especular formas modernas de acessar o passado, apesar do fim da tradição. São elas: o *anjo da história*, o *flanêur* e o *colecionador*.

A *primeira metáfora* de que falarei é, portanto, a do *anjo da história* (ARENDT, 2008, p. 178). Benjamin conta o seguinte:

> Há um quadro de Klee intitulado Angelus Novus. Representa um anjo que parece preparar-se para se afastar de qualquer coisa que olha fixamente. Tem os olhos esbugalhados, a boca escancarada e as asas abertas. O anjo da história deve ter esse aspecto. Voltou o rosto para o passado. A cadeia de fatos que aparece diante dos nossos olhos é para ele uma catástrofe sem fim, que incessantemente acumula ruínas e lhas lança aos pés. Ele gostaria de parar para acordar os mortos e reconstruir, a partir de seus fragmentos, aquilo que foi destruído. Mas do paraíso sopra um vendaval que se erodilha nas suas asas, e que é tão forte que o anjo já não as consegue fechar. Esse vendaval arrasta-o imparavelmente para o futuro, a que ele volta as costas, enquanto o monte de ruínas à sua frente cresce até o céu. Aquilo a que chamamos progresso é este vendaval. (BENJAMIN, 2013, p. 14)

Para Hannah Arendt, Benjamin era um marxista "singular". Segundo ela, nada poderia ser mais "não dialético" do que a atitude de um anjo da história que não avança dialeticamente para o futuro, mas tem seus olhos voltados para o passado, porque o pressuposto dessa imagem não é a de um processo histórico "coerente, dialeticamente sensato, racionalmente explicável" (ARENDT, 2008, p. 178), mas o perfeito avesso disso. Mais adiante neste mesmo ensaio, a autora cita Kafka, que diz que alguém que "não consegue enfrentar a vida precisa, enquanto viva, de uma mão para afastar um pouco de seu desespero pelo destino [...] mas com sua outra mão ela pode anotar o que vê entre as ruínas, pois vê mais coisas, e diferentes, do que as outras" (KAFKA, [19—] apud ARENDT, 2008, p. 185).[35]

---

[35] KAFKA, Franz. *Diários*, apontamento de 19 de outubro de 1921.

Nesses termos, a autora parece apontar para uma atitude em relação ao passado em que a passagem do tempo é vista de maneira catastrófica. Nesse lugar de dilúvios, tempestades e ventanias, que é o presente, o ato de olhar para o mundo e suas ruínas, com asas que não permitem ao anjo da história voltar para o passado, mas apenas voltar seus olhos para ele e anotar o que vê, enquanto um vento incontrolável o empurra para o futuro, já parece, em si, uma forma de relacionar-se com o mundo num esforço inacreditável contra as invencíveis forças do progresso. Arendt (2008, p. 178), citando Adorno, diz que Benjamin era capaz de converter a extrema agitação em imagens estáticas. Assim, ele descrevia detalhadamente embates violentos como quem fotografa um furacão. A metáfora do anjo da história parece revelar que, em primeiro lugar, por mais que se possa olhar o passado e anotar o que se vê, não há qualquer possibilidade de se vencer as forças do progresso.

A *segunda metáfora* que a autora recupera é, então, a do *flâneur*. O *flâneur* é figura típica do século XIX, do sujeito que vagueia a esmo nas grandes cidades, em contraste com as intencionais e apressadas atividades de suas multidões. Hannah Arendt conta que a experiência de Benjamin na cidade, sobretudo em Paris, é importante para que essa figura tenha se tornado central em seus textos.[36] Ela conta que a forma como Benjamin vagueava na cidade determinava o ritmo de seu pensamento, que avançava e se detinha ao mesmo tempo. Assim, a Paris onde Benjamin viveu no século XX, com sua arquitetura do século XIX, suas arcadas que permitiam estar dentro e fora dos lugares ao mesmo tempo, seus grandes bulevares que ofereciam proteção contra o tempo e suas intempéries, que, enfim, convidava ao caminhar e ao ócio, diferente de tantos outros lugares onde essas coisas se reservavam aos marginalizados sociais, como mendigos e vadios, foi ali onde Benjamin aprendeu a *flânerie*, ou seja, "o estilo secreto de andar e pensar do século XIX" (ARENDT, 2008, p. 188-189). Em Paris, Benjamin, apesar de estrangeiro, se sentia em casa.

Para Arendt, por mais antiquada que pudesse parecer essa atitude no século XX em que viveu Benjamin, esta lhe parecia perfeitamente adequada, pois, com as rupturas profundas ocorridas em tais tempos, já não cabia mais ao historiador destruir ou preservar nenhuma tradição, mas apenas vagar pelos escombros "para selecionar seus preciosos fragmentos entre os montes de destroços" (ARENDT, 2008, p. 217). O que ela queria dizer é que, após o fim

---

[36] Assim Hannah Arendt (2008, p. 188) descreve Paris: "Em Paris, um estrangeiro se sente em casa pois pode morar na cidade como vive entre suas próprias paredes. E assim como alguém mora num apartamento e o torna confortável, nele vivendo, ao invés de apenas usá-lo para dormir, comer e trabalhar [...] A desolação de um subúrbio americano, ou dos bairros residenciais de muitas cidades, onde toda a vida das ruas se concentra nas pistas e a pessoa pode andar pelas calçadas, agora reduzidas a trilhas, por quilômetros a fio sem encontrar um único ser humano, é o exato osposto de Paris. As ruas de Paris realmente convidam todos a fazer aquilo que as outras cidades parecem permitir apenas à escória da sociedade — a perambulação, o ócio, a *flânerie*".

da tradição, no início do século XX, não há mais grandes avenidas para seguir em direções hegemônicas ou contra-hegemônicas do pensamento, pois não havia mais avenidas, apenas ruínas. Portanto, no mundo pós-tradicional levado ao extremo no século XX, o caminhar do *flâneur* parece a única possibilidade de percorrer cidades, reais e metafóricas, que se desfazem insistentemente entre nós.

Ao *flâneur*, as coisas se revelam em seu sentido secreto (ARENDT, 2008, p. 177-178). Assim, se "a imagem do passado passa rapidamente" (ARENDT, 2008, p. 178), apenas o *flâneur*, que vagueia, é capaz de perceber sua mensagem. Portanto, além de ter de suportar o movimento frenético do progresso, os caminhos de descoberta do passado são também, atualmente, uma mescla estranha entre se deter e avançar sem rumo por entre coisas que ficam imediatamente velhas e destituídas de seu sentido original no mundo, mas que guardam significados que, a quem vagueia por entre as coisas do mundo, é possível acessar.

Por fim, há a figura do *colecionador*. Segundo Hannah Arendt, o próprio Benjamin era um colecionador, de livros e de também de citações, as quais permeavam seus textos. A autora aponta que, a uma primeira vista, a figura do colecionador — aqui não considerado como aquele que visa o lucro com a comercialização de suas obras reunidas, mas apenas o que tem uma paixão por reunir objetos — parece a de alguém preocupado em preservar o passado e a tradição, retirando coisas da esfera pública, onde estão sujeitas à destruição, e guardando-as em privacidade. No entanto, há, para ela, um elemento essencialmente destruidor numa coleção, pois, uma vez que as coisas são tiradas de seus contextos originais no mundo e sistematizadas por critérios absolutamente pautados no presente, há uma destruição da autoridade do passado.

Numa coleção, por mais antigo que um quadro ou um livro possam ser, o que os torna objetos passíveis de serem colecionados não é o fato de pertencerem a uma tradição que ainda mantém sua autoridade sobre o presente, mas o fato de serem autênticos, ou seja, o fato de terem sido, em sua origem, novos. Nesses termos, a autoridade da tradição como critério de valoração das coisas no mundo perde espaço para a *originalidade*. Nos termos de Arendt (2008, p. 215), "desse passado, quando sacrificado para a invocação do passado, surge então o impacto fatal do pensamento dirigido contra a tradição e a autoridade do passado". Por essa razão, a atitude do colecionador é vista, pela autora, como ideal para a busca pelo passado na modernidade, sobretudo após a ruptura definitiva da tradição no século XX; pois, liberto da tarefa da destruição do mundo, resta ao colecionador apenas "inclinar-se para selecionar seus preciosos fragmentos entre o monte de destroços" (ARENDT, 2008: 216), como, para Arendt,

Walter Benjamin fazia, tanto ao colecionar livros quanto ao reunir, em seus escritos, fragmentos e citações.

Finalmente, a forma de pensar capaz de deitar raízes no mundo e resistir à superfluidade e a superficialidade humanas, apesar do nosso inexorável desarraigamento é, portanto, para Arendt, parecida com a forma de pensar de Walter Benjamin, descrita a seguir:

> [...] esse pensar, alimentado pelo presente, trabalha com os fragmentos do pensamento que consegue extorquir do passado e reunir sobre si. Como um pescador de pérolas que desce ao fundo do mar, não para escavá-lo e trazê-lo à luz, mas para extrair o rico e o estranho, as pérolas e o coral das profundezas, e trazê-los à superfície, esse pensar sonda as profundezes do passado — mas não para ressucitá-lo tal como era e contribuir para a renovação de eras extintas. O que guia esse pensar é a convicção de que, embora o vivo esteja sujeito à ruína do tempo, o processo de decadência é ao mesmo tempo um processo de cristalização, que nas profundezas do mar, onde afunda e se dissolve aquilo que outrora era vivo, algumas coisas sofrem uma transformação marinha e sobrevivem em novas formas e contornos cristalizados que se mantêm imunes aos elementos, como se apenas esperassem o pescador de pérolas que um dia descerá até elas e as trará ao mundo dos vivos – como fragmentos do pensamento, como algo rico e estranho e talvez mesmo como um perene *Urphänomene*. (ARENDT, 2008, p. 222)

Isso posto, o que resta das escolas modernas? À vezes, a percepção ao entrar numa escola de nosso tempo é que ela está em ruínas, com prédios cujos significados escapam entre nós, conteúdos amontoados hierarquizados por pontos na prova, e não por sua beleza ou capacidade de inspiração. Será possível uma educação que perambula por entre os saberes e as obras de nossa cultura? Que resiste à velocidade do progresso e nos dá tempo para olhar os objetos e realizar viagens através do nosso espírito, em silêncio?

O *cyberespaço* pode ser também um espaço de *flanerie*, bem como as cidades ou as bibliotecas. Mas como a educação das crianças e dos adolescentes pode introduzi-los nessa forma distraída e, ao mesmo tempo, curiosa de conhecer e pensar sobre o mundo? Quais são os elementos de nossa cultura que não podemos deixar de oferecer aos nossos jovens colecionadores? E quais devemos poupar, para que nossos filhos e alunos encontrem espaço para nos surpreender com seus achados?

### *2.3.Assumir um lugar no mundo: compreender*

Arendt afirma que uma vez que um crime aparece pela primeira vez, nenhum castigo é capaz de impedir que se repita. Segundo ela "faz parte da própria natureza das coisas humanas que cada ato cometido e registrado pela história da humanidade fique com a humanidade

como potencialidade, muito depois de sua efetividade ter se tornado do passado" (ARENDT, 1999, p. 119). Precisamos, portanto, viver num mundo onde o Holocausto e a escravidão não somente aconteceram como, por isso mesmo, são passíveis de acontecer novamente. Nesse contexto de enorme perigo, precisamos deitar raízes sobre o mundo para que seja possível nos reconciliarmos com ele, assumindo a responsabilidade pelo seu destino.

A forma de nos reconciliarmos com o mundo, segundo Arendt, é a *compreensão*. A *compreensão* necessita do conhecimento, mas, também, do nosso pensar. É, por um lado, diferente da experiência direta, que nos deixa próximos demais daquilo que buscamos entender; mas, por outro, também é distinta do mero conhecimento, diante do qual nos sentimos artificialmente distantes e apartados. Quando voamos pelo pensamento, buscando a compreensão, somos capazes de imaginar.

Se diante de um conhecimento ou de uma experiência, ponhamo-nos a imaginar a seu respeito, podemos alcançar uma perspectiva adequada de observação. A imaginação tem, assim, o potencial de nos tornar mais generosos, pois nos torna mais capazes de sentir o que, *a priori*, nos parecia velho ou novo demais, longínquo ou impossível.

A compreensão é a maneira especificamente humana de viver. Esta atividade começa com o nascimento e termina com a morte, e é central na obra de Hannah Arendt, que propõe-se a compreender o totalitarismo, não para perdoar ou desculpar nada, mas para buscar se conciliar com um mundo em que ele foi possível. E, neste ponto, as histórias assumem um papel central. Para ela, só é possível lidar mais tarde com as consequências de tempos sombrios, lembrando e narrando o que passou: "As dores podem ser suportadas, se postas numa história que revela o alcance do que ocorreu, que do contrário, permanece como uma sequência intolerável de meros acontecimentos". Assim, segundo Lafer (1998, p. 167), num contexto de dor, as relações entre a ação, a estória e a história explicitam-se no ato de contar.

A esse respeito, interessante trazer a contribuição de Michele Petit, para quem *se remenda a tristeza com histórias* (2009, p. 124). A antropóloga francesa, que percorreu grupos de leitura compartilhada, sobretudo de jovens em situação de vulnerabilidade, na Europa e na América Latina, afirma a importância da literatura — compreendida num sentido amplo que inclui histórias em quadrinhos, letras de músicas e relatos orais, além dos gêneros tradicionais da poesia, do romance, do conto — para pessoas afetadas por conflitos armados, desequilíbrio social, migrações forçadas. Segundo ela, nos grupos de leitura de que participou, essas pessoas muitas vezes contavam suas próprias histórias reunindo o que achavam nos livros, colecionando citações e formando unidades de sentido que as ajudavam a construir e reconstruir "suas casas interiores" (PETIT, 2009, p. 124). A autora se pergunta como nós,

humanos, apesar de sermos "seres de narrativa", pudemos reduzir a linguagem a mero instrumento e as bibliotecas a lugares de acesso à informação. Em suas palavras:

> [...] estas [a linguagem e as bibliotecas] são também conservatórios de sentido onde se encontram metáforas científicas que ordenam o mundo e o esclarecem, mas também metáforas literárias, poéticas, geradas pelo exercício lento de escritores ou de artistas que realizaram um trabalho de transfiguração de seus próprios questionamentos e dos vários conflitos que estão no cerne da vida psicológica e social. (PETIT, 2009, p. 125)

E se lembrar e contar é importante para compreender o mundo, também é capaz de inspirar o presente. Em tempos em que tudo parece desmoronar, inclusive formas de governo e estruturas jurídicas, lembrar dos momentos fundadores, ou seja, das ações políticas originárias que nos trouxeram para onde estamos hoje, ainda que não seja capaz de resgatar nossa confiança nas velhas instituições, pode, ao menos, nos ajudar a escolher o que merece, por nós, ser atualizado no mundo que se estabelece entre nós.

Para Arendt, a mais importante lição da educação é a do *amor ao mundo*, que nos leva a assumir a responsabilidade por suas coisas. E a melhor forma de ensinar os mais jovens a amar o mundo não é definindo, teoricamente, este amor, mas contando suas histórias, mergulhando e trazendo à luz as pérolas que nos ajudam a significá-lo. Se não há garantias de que essas histórias levarão a uma ou outra ação política, pois esta atividade humana está sempre na ordem do espontâneo e do imprevisto, segundo Jerome Konh, tais histórias

> [...] podem tornar aqueles que as escutam mais politicamente atentos, melhores cidadãos, por assim dizer, da mesma forma como Sócrates, que, sem definir teoricamente a reverência, depois de dois mil e quinhentos anos ainda faz aqueles que o escutam mais reverentes e humanamente sensíveis ao mundo que se estende entre eles. (ARENDT, 2009, p. 37-38)

Andrade pensa a tarefa educativa do ensino e difusão de valores morais sobretudo a partir dos livros *Eichmann em Jerusalém* e *A vida do espírito*, de Hannah Arendt. Segundo ele, essas obras mostram que a mera transmissão de valores morais e conteúdos específicos não basta para evitar o mal. O autor afirma que uma educação moral — ou educação em valores — deve *fazer pensar*, denunciando o mal cotidiano e contribuindo para a assunção de responsabilidades morais diante desse mundo que nos causa tantos estranhamentos, para além de simplesmente levar esse ou aquele mandamento ao *conhecimento* do aluno. Para o professor, educar para o pensamento em um mundo deserto requer o cultivo de atitudes que permitam o diálogo interno do educador com ele mesmo e em suas relações com seus estudantes, como uma atividade inerente à sua própria vida, conforme o exemplo de Sócrates.

Isso requer privilegiar o diálogo e também valorizar o tempo do silêncio para o pensamento (ANDRADE, 2010, p. 123-124).

Já Almeida, alerta para pouca atenção que a educação tem dado para o problema da *compreensão* do mundo. Temos nos preocupado mais com a aquisição de competências e a transmissão de conhecimentos, e pouco com a capacidade dos jovens para estabelecer relações de sentido e de pertencimento em relação ao mundo humano (ALMEIDA, 2010, p. 853). Segundo a autora, embora haja relativo consenso de que conhecimentos são passíveis de ensino, o mesmo não se pode dizer sobre a atividade do pensar (ALMEIDA, 2010, p. 864). Para Arendt, não é possível *ensinar a pensar*, pois não há regras ou métodos adequados ao pensamento. O que se pode fazer é contar a forma como nos sentimos pertencentes ao mundo, por meio de histórias, esperando que isso inspire e ofereça um repertório simbólico para que os mais jovens repensem e ressignifiquem as suas próprias experiências.

Interessa apresentar aqui, brevemente, algo do que está contido na obra da antropóloga francesa referida acima. A autora, chama os livros e a literatura de *morada 'natural' dos exilados*. Segundo ela, de certa forma, somos todos exilados, na medida em que, todos nós, ao longo de nossas vidas, precisamos "levantar âncoras, deixar portos aos quais estamos apegados para chegar em outros" (PETIT, 2009, p. 262-265). Assim, ainda mais nos tempos contemporâneos, em que as crises nunca cessam e as mudanças se aceleram, estamos obrigados, a todo tempo, a redefinir o lugar que ocupamos no mundo e as referências e critérios que lhe dão significado. De certa forma, hoje somos todos migrantes, em alguma medida *sem lugar* no mundo. E, ao contrário do que possa parecer, é num cenário como esse que se faz mais urgente perambular pelo passado contido em obras culturais, inclusive a literatura:

> Ora, é talvez antes de tudo à parte exilada de cada um que os livros, e mais ainda a literatura, se endereçam. A escrita literária é, em si mesma, em larga medida, uma tentativa de agarrar o que está perdido, faltando, ou inacabado, de superar espaços, abolir fronteiras, reunir o que está separado, reconstruir terras desaparecidas, épocas passadas. Há um laço patente entre a perda (sob todas as suas formas, o luto, a falta, a ausência, o exílio, a dor do amor...) e o desejo de moldar bens culturais ou de a eles recorrer — na ocasião da escrita ou da literatura. (PETIT, 2009, p. 262-265)

Para a antropóloga, a literatura representa, enfim, um *desvio vital*. Pela imaginação, o pensamento, o sonho, a *flânerie* do espírito, podemos respirar. Para Petit, em tempos de avaliações de especialistas, de busca por objetivos determinados e quantificados, de obsessão com rendimentos e resultados na educação, tendemos demais a esquecer que o desvio é uma necessidade psíquica e antropológica, cujo valor é ainda maior em tempos de crise. Segundo

ela, o desvio da literatura, das histórias, é uma forma de lidar de maneira criativa com a dor, o medo, a perda; de ser astuto com o mundo em vez de apenas encará-lo de frente. Em suas palavras, "tomar veredas e caminhos transversais pode, finalmente, constituir um pressuposto indispensável para todo verdadeiro aprendizado" (PETIT, 2009, p. 286).

### *2.4. A autoridade dos adultos*

*— Quanto?*
*— 25.*
*— Tem troco pra 40?*
*— Tem sim.*
*— Valeu!*
*— E essa confusão aí?*
*— Ih, aqui é assim mesmo, moço... cada dia é uma coisa.*
*— Isso aí não é aluno, não, que dá pra saber...*
*— Tem aluno também...*
*— Preto desse jeito?*
*— Brigada, moço, bom serviço!*

*Quando desci do táxi no largo São Francisco naquela noite de agosto de 2007, mais fria do que quente, tinha muita gente por ali. E muita gente negra. Jogando capoeira, bandeiras, berimbaus, crianças de colo, colchonetes. Não era verdade que era sempre daquele jeito.*

*Vi Luisa, uma colega de classe, ela olhou para mim, eu ergui as sobrancelhas com simpatia, mas ela não me via mais. Com a camiseta vermelha que começara a usar desde o fim de abril, continuava seu andar apressado de quem estava falando com muitas pessoas ao mesmo tempo, mas não estava falando com ninguém. Deixei toda a agitação que ia desde a rua São Francisco, passando pelo largo e tomando todo o pátio das arcadas, no prédio histórico da faculdade, e fui subindo a escadaria que levava até as salas de aula.*

*Abri a porta bem lentamente, mas ela gemia como a velha de mais de cem anos que era. Fui até o fundo da sala com a cabeça virada pro piso de madeira porque já estava no meio da aula, e quando não queremos ser vistos é recomendável evitar contato visual. Sentei-me ao lado da Vanessa. Como eu, também ela havia se matriculado naquela matéria à noite. Parecia que era mais fácil de passar.*

*— Do que ele tá falando?*

*— Não faz pergunta difícil.*

*— Já passou a lista?*

*— Uhum.*

*— Assinou pra mim?*

*— Craro.*

*— Tá lendo o que aí?*

*— Um livro que é a sua cara.*

*E foi grifando as palavras uma a uma:*

*"Isso—de—querer—ser—exatamente—aquilo—que—a—gente—é—ainda—vai—nos —levar—além"*

*Ass. Refê — escrevi meu apelido no livro dela, que já estava todo riscado.*

*Abri o caderno e comecei a reproduzir palavras que o professor dizia de maneira aleatória para que o tempo passasse mais depressa.*

*— Empresta quando acabar? — pedi a Vanessa.*

*Lá de baixo, da rua, vinha um discurso inflamado:*

*— FAZ PARTE DE UMA ATIVIDADE NACIONAL, DE UMA JORNADA NACIONAL DE LUTA, E NO DIA DE HOJE FORAM FEITAS OCUPAÇÕES EM CINCO UNIVERSIDADES NESSE PAÍS, COMO PARTE DA JORNADA, COMO FOI FEITO NA BAHIA, COMO FOI FEITO EM MINAS GERAIS, NO RIO GRANDE DO SUL, NO ESTADO DE PERNAMBUCO...*

*— E a revolução de hoje, sobre o que que é?*

*A Vanessa me deu um papelzinho com as demandas. Vinham tambores lá de baixo.*

*— 10% do PIB? De onde tiraram esse número?*

*— Unidunitê — ela respondeu com a carinha que fazia quando contava uma piada, que era cara nenhuma, uma pessoa descascando bananas movimenta mais músculos faciais do que ela fazendo aquela cara. Seu senso de humor era o melhor do mundo.*

> *— PORQUE NÓS TEMOS QUE COLOCAR NA PAUTA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS NÃO SÓ LATIFÚNDIO DA TERRA, MAS O LATIFÚNDIO DO SABER, E ESSA UNIVERSIDADE DO LARGO SÃO FRANCISCO, ONDE HÁ UM PRECONCEITO SIGNIFICATIVO CONTRA OS TRABALHADORES POBRES, NEGROS...*
>
> *— Vão dormir aqui?*
>
> *— Acho que sim. O Tom Zé tá aí também, deve tocar já, já.*
>
> *— Vamos?*
>
> *— Não posso, tenho um compromisso.*
>
> *— Que misteriosa.*
>
> *— Tenho que tomar cerveja lá no Porão.*

*Atravessamos todo o povo que se concentrava no térreo e ao redor da faculdade, de novo, dessa vez, juntas.*

> *— QUE A JUVENTUDE DA PERIFERIA, QUE A JUVENTUDE NEGRA POSSA CONTINUAR NESSE DEBATE SOBRE EDUCAÇÃO E FAZENDO ATIVIDADES DESSA NATUREZA PARA QUE DE FATO A GENTE CONSIGA CONSTRUIR UM PROJETO POPULAR PRA EDUCAÇÃO E ABRIR AS PORTAS DESSA UNIVERSIDADE. COMO DIZIA O CAMARADA CHE GUEVARA...*

*No Porão, uma pequena porta que levava para baixo do largo, ficava o xérox, e era onde almoçávamos por R$ 1,90 e tomávamos cerveja. Também era possível escrever frases libertárias nas paredes, consumir drogas ilícitas, ou observar algum veterano, aluno do terceiro ou quarto ano, dançando funk de terno, a camisa suada aberta pela metade e uma gravata amarrada na cabeça.*

*Mas quando íamos embora para casa, no caminho até um ponto de táxi na rua Riachuelo, vimos subindo um tanque preto do Choque.*

> *— Refê, avisa a Luísa.*
>
> *— Manda mensagem?*
>
> *— Isso, eu estou sem celular. Fala pra ela ir pra Sala dos Estudantes. A polícia não entra na Sala dos Estudantes...*

*Mas, naquele dia, a polícia entrou na sala dos estudantes.*

***

Hannah Arendt, em "A crise na educação", aborda especificamente a crise na educação norte-americana. Para a autora, naquele país a educação desempenha, já em meados do século XX, um papel diferente e politicamente mais relevante do que em países europeus. Isso decorre, segundo argumenta, do fato de serem os Estados Unidos um país de imigrantes, em que o desafio da educação diante do mundo passa também por, a partir da *americanização* dos filhos dos imigrantes, possibilitar a fusão extremamente difícil de grupos étnicos diversos numa mesma república (ARENDT, 2014, p. 223). Assim, para a autora, a profunda crise da educação norte-americana não reside no fato de serem os Estados Unidos um país mais jovem e, portanto, mais *atrasado* em relação aos padrões europeus, mas, ao contrário, ao fato de ali a modernidade do mundo ser experimentada da forma mais *avançada* e profunda em relação a todo o restante do planeta (ARENDT, 2014, p. 227), indicando mais um prenúncio de uma crise maior do que um problema local e temporário de uma comunidade política específica.

No caso norte-americano, segundo Arendt, um fator determinante na relação estabelecida entre os membros da comunidade política e o mundo do qual compartilham está transcrito na nota de dólar, nas palavras *Novus Ordo Seclorum* (uma nova ordem do mundo). De modo que o significado dessa nova ordem repousa na esperança da eliminação da pobreza, da opressão e da escravidão (ARENDT, 2014, p. 224). Este é o significado que inspira a república dos Estados Unidos da América desde sua fundação. Desse modo, um "entusiasmo extraordinário pelo que é novo" (ARENDT, 2014, p. 224) se revela em todos os aspectos do modo de vida norte-americano, desde sua origem.

Em contraposição ao exemplo norte-americano, Arendt busca as origens da palavra *autoridade* (*auctoritas*) nas histórias da velha Roma. Para os romanos, toda *autoridade* derivava de momentos de fundação. A *autoridade*, portanto, nesta concepção, deita suas raízes no passado — ao contrário do poder, que se volta para o futuro. Tal autoridade aumenta conforme as histórias de fundação são lembradas e, assim, ganham o peso do passado, desde que sejam capazes de perdurar. Os fundadores, por sua vez, encarnam tal passado e, por isso, são respeitados a partir de uma certa hierarquia, legitimada pela fundação que vincula o passado ao presente (BRUNIERA, 2013, p. 81-82).

No caso norte-americo, os atos fundacionais da república e seus fundadores exercem enorme autoridade sobre o presente. No entanto, o sentido de ser da república está sempre justificado, desde os discursos fundadores, numa aposta de emancipação futura. Por essa

razão, há, na cultura norte-americana, uma enorme esperança depositada nas crianças e nas futuras gerações, os novos, e, portanto, na sua educação.

Importante ressalvar que Hannah Arendt critica com veemência a instrumentalização da educação para fins políticos, principalmente a prática de movimentos revolucionários europeus que, ao chegar ao poder, retiravam as crianças de seus pais e as doutrinavam. A autora afirma a importância política da educação ao mesmo tempo em que trata de separar uma coisa da outra. Há, para ela, um importante sentido político em tal divisão, pois, muitas vezes, se tenta "arrancar das mãos dos recém-chegados sua própria oportunidade face ao novo" (ARENDT, 2014, p. 226), por meio de algumas pedagogias pretensamente emancipatórias. Seu argumento é de que a construção de uma sociedade do futuro, no âmbito da educação, seria uma forma de os adultos fugirem dos conflitos decorrentes da pluralidade humana de seu tempo presente. Ou seja, o uso político da educação seria uma espécie de fuga da política (ARENDT, 2014, p. 225).

Dessa forma, em um primeiro momento, a autora é bastante crítica aos adultos que, por meio da educação, se dispõem a preparar as crianças para um futuro utópico, pois, para ela, isso significa tirar das mãos dos novos a possibilidade de criar o que não foi, e nem poderia ter sido, imaginado pela geração mais velha (ARENDT, 2014, p. 225-226). Nesses termos, ela defende que, por mais revolucionárias que sejam as ideias de uma geração, elas serão sempre obsoletas diante das gerações mais novas. Por essa razão, para ela, é extremamente autoritário que um adulto, ao invés de enfrentar seus iguais no âmbito da esfera pública para defender suas ideias, busque seus alunos para preparar sua implementação futura. Segundo a autora, há uma desigualdade temporária e natural entre crianças e adultos no âmbito da educação, sendo que a política pressupõe sempre a igualdade. Por essa razão, chega a afirmar que "a palavra educação soa mal em política" (ARENDT, 2014, p. 225).

Por outro lado, no entanto, Arendt também reconhece a importância política que a educação assume em um país profundamente moderno, como é o caso dos Estados Unidos. Segundo a autora, a diferença entre a doutrinação típica das utopias revolucionárias europeias e a educação norte-americana é que, neste segundo caso, ao contrário do que possa parecer inicialmente, apesar do discurso de aposta no futuro, há, efetivamente, a introdução dos novos não num mundo futuro, mas, sim, em uma república e em um modo de vida já existente, estabelecido na esfera pública e no mundo comum. Embore esse mundo se inspire fortemente em uma aposta no futuro, tem sua origem nos eventos revolucionários que tornaram os Estados Unidos um país independente, já no final do século XVIII. Portanto, esse mundo é novo apenas para os imigrantes e aqueles que se iniciam em seus símbolos, linguagens,

direitos, histórias, promessas, conceitos e também ilusões (ARENDT, 2014, p. 226). Mas, na medida em que os EUA já existem e não são uma utopia, sua educação consiste, na realidade, de um acolhimento dos novos em um mundo efetivamente mais velho.

Isso não significa, contudo, que, para Hannah Arendt, o temperamento político dos Estados Unidos, com seus ideais emancipatórios e igualitários, não cause consequências na crise educacional daquele país.

Em primeiro lugar, a autora aponta para o conceito de *igualdade* intrínseco ao ideário norte-americano, que vai além da igualdade perante a lei e atinge uma visão de *igualdade de oportunidades*. Segundo ela, esse ideal inspira que a educação seja vista como um direito amplamente aceito no país, com desdobramentos em uma política educacional, no âmbito da esfera pública. Por essa mesma razão, o próprio conceito de *meritocracia*, que, segundo Arendt, servia para restringir à uma aristocracia o acesso a bens culturais na Inglaterra, passa a ser profundamente questionado na América. Ela afirma que há, naquelas terras, uma busca por apagar diferenças que atinge níveis tão profundos que não somente as diferenças entre alunos são atenuadas, como também entre jovens e velhos, crianças e adultos e, inclusive, professores e alunos. Esse espírito tem, então, implicações imprevistas, levando inclusive a uma perda de autoridade por parte dos adultos, ao mesmo tempo em que, para a autora, "possui grandes vantagens, não apenas de tipo humano, mas também educacionalmente falando" (ARENDT, 2014, p. 229).

Para Arendt, a agudeza da crise educacional em uma sociedade moderna como a norte-americana teria feito ruir o senso comum dos adultos diante de suas responsabilidades educacionais. Outro fim imprevisto dessa crise, no entanto, teria sido que, para ela, "em nenhum outro lugar as teorias mais modernas no campo da pedagogia foram aceitas tão servil e indiscriminadamente" (ARENDT, 2014, p. 227-228) como nos Estados Unidos. Nesse sentido, a autora aponta para três pressupostos da pedagogia moderna que teriam abalado ainda mais a autoridade dos adultos no campo da educação, aprofundando mais sua crise.

O *primeiro pressuposto* criticado por Hannah Arendt é o de que deva existir um *mundo das crianças*, onde estas tenham total *autonomia*. A intenção seria proteger as crianças de uma suposta tirania dos adultos, criando uma espécie de democracia sem adultos. Segundo Hannah Arendt, contudo, este ideal representa um banimento das crianças em relação ao mundo dos adultos, e uma suspensão de uma realidade onde, de fato, crianças e adultos convivem. Além disso, a autora aponta que, ao libertar as crianças da autoridade dos adultos, estas não se tornam livres, mas apenas mais sujeitas à tirania de um grupo de crianças ou de si mesmas. Nesse sentido, se a um adulto já é bastante árduo proteger sua própria singularidade

diante de uma maioria que a ele se opõe, a uma criança em fase de desenvolvimento, sem o apoio da autoridade de um adulto que, de fato, tenha diante das crianças uma desigualdade de condições e uma maior responsabilidade, essa tarefa se torna praticamente impossível (ARENDT, 2014, p. 230).

O *segundo pressuposto* abordado por Hannah Arendt é, então, o de que a pedagogia poderia ser uma ciência emancipada da matéria de ensino. Sob a influência da psicologia moderna e do pragmatismo educacional, segundo a autora, esse princípio teria levado a uma política negligente em relação aos conhecimentos específicos nas formações de professores. Do ponto de vista da autoridade do adulto na tarefa educacional, o efeito disso é que o professor perde um elemento que, se não é suficiente para fundamentar sua autoridade diante da tarefa educacional, certamente é capaz de o singularizar diante de seus alunos: o fato de que, a respeito de determinado assunto, conhece mais e, por isso, tem algo a lhes apresentar (ARENDT, 2014, p. 231). Perdida essa diferença, perde também o adulto mais um elemento de sua autoridade.

Por fim, o *terceiro pressuposto* da pedagogia moderna que, para Hannah Arendt, aprofundou a crise de autoridade no campo educacional é o de que conhecemos e compreendemos melhor aquilo que fazemos. Desse modo, desvalorizou-se, mais uma vez, a autoridade do adulto sobre as coisas do mundo. Se o que importa é inculcar habilidades nas crianças e nos jovens, o importante é mostrar como o saber e as coisas do mundo são produzidas, ensinando a *fazer*, em vez de *contar* ou *revelar* as coisas do mundo (ARENDT, 2014, p. 241-242). Desse modo, o desenvolvimento de comportamentos e habilidades produtivas e funcionais, importantes sobretudo para a adequação ao mundo do trabalho, se sobrepõem, na educação moderna, à contação de histórias ou à apresentação do universo simbólico humano. Mais uma vez, o adulto perde autoridade, pois a memória do mundo, que tende a se enriquecer conforme nos tornamos mais velhos, perde lugar para as capacidades pessoais de cada um.

Para Hannah Arendt, enfim, a perda da autoridade dos adultos no âmbito da educação das crianças é a expressão mais clara do nosso estranhamento frente ao mundo. Ao recusarmos assumir nossas responsabilidades pelo mundo perante as crianças recusamos também nossas responsabilidades em relação a elas mesmas e a seu futuro. Em suas palavras:

> É como se os pais dissessem todos os dias: — Nesse mundo, mesmo nós não estamos muito a salvo em casa; como se movimentar nele, o que saber, quais habilidades dominar, tudo isso também são mistérios para nós. Vocês devem tentar entender isso do jeito que puderem; em todo caso, vocês não têm o direito de exigir satisfações. Somos inocentes, lavamos as nossas mãos por vocês. (ARENDT, 2014, p. 232)

O problema de uma educação sem adultos que se responsabilizem pelas crianças e pelo mundo é que ela, em termos arendtianos, dificilmente será capaz de preparar as crianças e os adolescentes para que, futuramente, assumam suas responsabilidades, e essa é justamente a essência da educação: o fato de que nascemos *para o mundo*.

A questão dos exemplos é fundamental para Hannah Arendt. No pequeno conto "O mundo", Eduardo Galeano conta a história de um homem de Neguá, no litoral da Colômbia, que conseguiu subir aos céus. Ao voltar, contou que havia contemplado, do alto, a vida humana. Segundo o homem, somos *um mar de fogueirinhas*. E continuou:

> Cada pessoa brilha com luz própria entre todas as outras. Não existem fogueiras iguais. Existem fogueiras grandes e fogueiras pequenas e fogueiras de todas as cores. Existe gente de fogo sereno, que nem percebe o vento, e gente de fogo louco, que enche o ar de chispas. Alguns fogos, fogos bobos, não alumiam nem queimam; mas outros incendeiam a vida com tamanha vontade que é impossível olhar para eles sem pestanejar, e quem chega perto pega fogo. (GALEANO, 2014, p. 13)

Para Hannah Arendt, o exemplo não se confunde com modelo ou regra. Uma regra é feita para ser geral, ou seja, para ser aplicada em situações e por pessoas diversas. Já o exemplo é específico, tem sujeitos, tempo, espaço específico. Tem *lugar no mundo*. Portanto, um exemplo não se dispõe a ser copiado, mas apenas nos revela uma atitude diante do mundo e, sob esse aspecto, é capaz de nos inspirar. Assim, é claro que na educação os adultos têm um importante papel de servir de exemplo para os mais novos. E aqui está uma das principais perdas da crise de autoridade no campo educacional.

José Sérgio Fonseca de Carvalho (2015b) nos inspira com suas interpretações da obra arendtiana, especialmente por sua leitura do ensaio "A crise na educação" e a afirmação de Arendt de que a atitude de um adulto perante o mundo diz respeito à sua *autoridade* e à sua capacidade de, assumindo um lugar no mundo, responsabilizar-se por ele e pelas crianças. Tal responsabilidade, para ele, implica a capacidade de fazer escolhas diante desse mundo. Nesse sentido, uma das escolhas mais importantes a serem feitas por um adulto que educa diz respeito a quais são as pérolas do mundo que ele considera importante que sejam resgatadas, preservadas, e quais são as pessoas que ele escolhe para caminhar consigo. Ou seja, quais são os exemplos que ele reconhece como inspiradores.

Para Hannah Arendt, pais e mães humanos que escolhem trazer ao mundo novas pessoas têm a *responsabilidade* de proteger e cuidar do desenvolvimento de suas crianças. Para ela, o lugar natural da criança pequena é a família porque, apesar da tendência natural dos seres recém-nascidos de orientarem-se pela luz, precisam da segurança, da quietude e da escuridão das trevas para poder crescer — como uma enorme árvore, que começa a se

desenvolver por sob a terra, protegida, escondida. Segundo a autora, portanto, cabe aos adultos a proteção da saúde e também da privacidade de suas crianças, que deve ser tanto mais protegida quanto mais novas elas forem. Isso significa defender a criança do *clarão implacável do mundo público*, por meio das paredes da casa e, no mundo atual, de restrições à sua vida na internet, na televisão. Mas, além disso, também é responsabilidade desses adultos cuidar para que este ambiente de proteção e cuidado não se transforme em *gueto*, em uma esfera tão completamente apartada do mundo adulto que, nela, a criança acabe sujeita a sua própria tirania ou à de outras crianças (ARENDT, 2014, p. 238).

Conforme essa criança cresce e se torna jovem, não mais somente a proteção de sua família, mas também a sua introdução no mundo público passa a ser necessária. Para Hannah Arendt, essa tarefa é principalmente da escola em nossa sociedade (ARENDT, 2014, p. 238). Para ela, é função da escola ser uma esfera intermediária entre a família e o mundo. Por essa razão, não se deve confundi-la com uma ou outra. Em certo sentido, a criança e o jovem representam a si mesmos e suas famílias na escola, enquanto os educadores representam o mundo: "o educador está aqui em relação ao jovem como representante de um mundo pelo qual deve assumir a responsabilidade" (ARENDT, 2014, p. 239). A responsabilidade pelo mundo é, enfim, o fundamento da autoridade desse professor (ARENDT, 2014, p. 239). Numa sociedade moderna e absolutamente complexa, essa tarefa não é nada trivial.

No âmbito da educação escolar, há escolhas a serem feitas em todas as instâncias da comunidade política, por exemplo, por meio de normas gerais e políticas públicas internacionais, nacionais, estaduais e municipais que representem decisões coletivas para a educação escolar das crianças e dos adolescentes. Nesse sentido, a *escola* e a *educação pública* são, em si, artifícios humanos, construídos no âmbito da esfera pública, por homens e mulheres, cidadãos adultos, que se responsabilizam pelo mundo e pelas crianças de sua comunidade.

Além disso, no entanto, para que o ensino seja possível, é imprescindível deixar espaço de escolha também para os professores, a fim de permitir-lhes a autoridade necessária a quem tem o fundamental papel de apresentar o mundo aos mais jovens. Para isso, é preciso que o professor possa fazer escolhas a respeito do mundo. Se é representante do mundo humano, os professores precisam ser pessoas, singulares, para que os alunos encontrem diante de *si* um verdadeiro *alguém*, representante da pluralidade do mundo e capaz de lhes inspirar. Nas palavras de Almeida,

> [...] nos parece fundamental que cada professor identifique, dentro dos conteúdos curriculares comuns, suas "pérolas", seus "cúmplices" e seus "companheiros". Essa companhia lhe garante

> que não está sozinho em sua aposta no mundo e o ajudará a contagiar os novos com seu *amor mundi*. (ALMEIDA, 2009, p. 7)

Aqui, a fim de compreender melhor este tema, propomos um desvio, uma volta ao julgamento de Adolf Eichmann.

Segundo Arendt, Eichmann representava um novo tipo de criminoso: o inimigo do gênero humano. Essa nova espécie só foi possível por conta de uma (então igualmente moderna) espécie de profissão, como a que Eichmann exercia: o réu era um *burocrata*. O burocrata, nessa acepção, não é tomado como um adulto responsável pelo mundo, um *alguém*, mas como um *funcionário executor de comandos*. Como tal, compete-lhe apenas *cumprir ordens*. Sua excepcional capacidade de obedecer, por sua vez, era descrita por seus advogados de defesa como um sinal de que era um *bom funcionário* e, além disso, um *bom cidadão* (ANDRADE, 2010, p. 110).

É possível dizer que a personalidade de Eichmann era absolutamente adaptada e funcional no mundo deserto onde vivia; ele possuía *habilidades* necessárias para a vida e o trabalho de seu tempo. Era um sujeito, ademais, apegado às regras de bom comportamento. Segundo Arendt, ele mostrava-se constrangido ao ser lembrado de seus pequenos deslizes. Desempenhava suas funções com bastante eficiência e apresentava poucos erros. Esse sujeito, no entanto, foi incapaz de assumir seu lugar no mundo, de julgar e se responsabilizar por suas ações.

> De fato, Eichmann era um cumpridor de seus deveres; não se corrompia nem desrespeitava as normas vigentes; cumpria com eficiência o seu dever: encaminhar de maneira eficiente milhares de judeus para a morte. Hannah Arendt, ao enfatizar essas características do réu, procurava demonstrar a construção de uma personalidade condicionada e sem motivação aparente e, por isso mesmo, capaz das maiores barbaridades. (ANDRADE, 2010, p. 110)

A imagem do burocrata, embora apresentada no contexto trágico de Eichmann, é relevante para a educação. Afinal, o que esperamos de um *bom* professor? Que seja apenas um bom funcionário? Que reproduza com competência cartilhas e manuais de aula? Ora, se queremos formar, além de trabalhadores, cidadãos autônomos, precisamos de professores que sejam, além de funcionários, cidadãos autônomos.

Para Hannah Arendt, poder e autoridade se distinguem da violência. Utilizando os termos arendtianos, poder e autoridade são fenômenos do mundo público, possuem natureza coletiva e só existem entre seres humanos plurais, seu fundamento é a colaboração. A violência, ao contrário, se coloca no singular, não gera nada no mundo, apenas o destrói. É possível, por exemplo, que um estado totalitário, onde há uma unidade ideológica, seja

violento, mas não é possível que seja colaborativo. Nesse sentido, poder e autoridade, em Arendt, pressupõem a existência de diferenças entre as pessoas, e a violência não. O poder emerge entre pessoas plurais no espaço público e, quando convertido em ação política, funda o novo. Este poder é, por seu turno, o lastro de legitimidade de uma fundação. (LAFER, 1997, p. 101-102).

Nas palavras de Almeida (2009, p. 97), "quem é indiferente em relação àquilo que ensina não educa. Fazer escolhas em relação ao mundo é fundamental". Diante da obra de Arendt, Almeida pondera que o maior perigo do mundo moderno não é fazer escolhas erradas, mas simplesmente *não escolher*. Arendt valoriza a força educativa dos exemplos. Dessa forma, embora seja descrente quanto à possibilidade de se ensinar mandamentos morais como forma de tornar os mais novos moralmente responsáveis — porque os conhecimentos não levam, necessariamente, ao pensamento ou à compreensão —, ela considera uma inspiração fundamental para as novas gerações os exemplos de pessoas que assumiram suas responsabilidades diante do mundo e das crianças.

Gonçalves (2012), propõe uma reflexão sobre a condição docente na cultura do mundo contemporâneo, em especial no contexto brasileiro, a partir da concepção arendtiana de autoridade. Para tanto, ela analisa documentos de políticas públicas de formção de professores e conclui que estas têm afetado o entendimento do ofício docente, da autoridade dos professores e a autonomia das escolas.

Gonçalves atenta para o fato de que a educação é muito vista como a salvação de problemas sociais e econômicos, de modo que se espera muito dos resultados da educação básica: em última análise, parece estar em suas mãos a possibilidade de desenvilvimento do Brasil. Espera-se que crianças e adolescentes desenvolvam determinadas *habilidades e competências* para que, futuramente, ocupem o mercado de trabalho e alavanquem a produtividade nacional. A contrapartida oferecida aos novos e suas famílias é, então, a possibilidade de melhoria nas condições sociais por meio do trabalho. A educação é, destarte, compreendida como *instrumento* do combate às desigualdades sociais e do desenvolvimento econômico. Para a autora, a inclusão social e profissional certamente são funções da educação, mas não devem ser as únicas, pois é também importante pautar a educação escolar em sua dimensão pública, para a convivência democrática no mundo comum e para a participação e ampliação de direitos civis, políticos e sociais (GONÇALVES, 2012, p. 2-3).

Ao analisar documentos de política pública de educação, no entanto, Gonçalves conclui que, embora o desenvolvimento da cidadania seja uma preocupação recorrente nas normas e diretrizes educacionais, a expectativa é que tal se dê a partir do desenvolvimento de

competências cognitivas e técnicas que possam levar a uma participação mais ativa no mundo público, muitas vezes por meio do *controle do trabalho docente* (GONÇALVES, 2012, p. 2-4). A crítica de Gonçalves é que, para ela, a educação para a cidadania baseada no desenvolvimento de capacidades individuais dos estudantes e controle dos professores não deverá atingir seus fins, na medida em que tolhe a autoridade desses mesmos professores:

> Se, por um lado, as políticas públicas de educação têm retirado dos professores a responsabilidade de tomar decisões não apenas em relação aos conteúdos a serem ministrados, mas em relação a como fazer, como ensinar ou desenvolver habilidades e competências nos alunos da educação básica, por outro, os professores são direta ou indiretamente responsabilizados pelos resultados considerados insatisfatórios. A impressão é de que há uma rígida separação entre quem pensa a educação e aqueles que executam a tarefa de educar, e que as falhas estão na execução. (GONÇALVES, 2014, p. 4)

Ao que parece, é desde sempre crítica no Brasil a questão da autoridade e da responsabilidade dos adultos pelo mundo e pelas crianças. O livro *Capitães da areia*, publicado pela primeira vez em 1937, foi escrito pelo baiano Jorge Amado e dedicado, entre outros, ao também baiano Anísio Teixeira, a quem Jorge Amado chama "amigo das crianças". Anísio Teixeira foi um intelectual, educador, jurista e gestor público brasileiro que dedicou boa parte de sua vida ao estudo das questões educacionais e à defesa de uma escola pública, gratuita, laica e obrigatória para as crianças e adolescentes do Brasil.

O contrário de seu exemplo, no entanto, são os adultos apresentados por Jorge Amado logo no início de seu livro. Em notícias de jornais e cartas públicas ficcionais, o autor apresenta um jornalista, um chefe de polícia, um juiz de menores e um diretor de "reformatório de menores delinquentes e abandonados" que se referem a crianças de 8 a 16 anos como *ladronas*, *criminosas, delinquentes, bando, incorrigíveis*, ao mesmo tempo em que se esquivam de quaisquer responsabilidades em relação a elas. Contra elas, esses mesmos adultos pedem *providências*, por meio de *castigos* e *detenções*, em defesa do "sossego das mais distintas famílias". Uma mãe, costureira, também é apresentada numa carta em que diz "o menos que acontece pros filhos da gente é apanhar duas e três vezes por dia" (AMADO, 2008, p. 11-23). No caso, ela fala da violência que os meninos sofrem por parte de funcionários policiais. Assim, Jorge Amado pinta logo nas primeiras páginas de sua obra um cenário onde funcionários públicos e privados se recusam a assumir a responsabilidade pelas crianças e adolescentes e pelo mundo, enquanto mães pobres e impotentes diante da violência institucional infligida sobre seus filhos sequer conseguem assumir tais responsabilidades.

Neste cenário, nenhum adulto tem autoridade. Os meninos retratados em *Capitães da areia* estão abandonados à própria sorte e à própria tirania. Não respeitam as leis ou as autoridades públicas e cometem violências, entre si e contra outras pessoas.

Hannah Arendt reconhece a violência do povo contra o Estado como uma possível reação contra a opressão. No entando, para ela, tal reação não é capaz de gerar poder; apenas destrói a autoridade e o poder existente sem nada colocar no lugar. Poder, para Arendt, é sempre resultado do agir em conjunto, tem um sentido criativo no mundo, não destrutivo, como a violência. No caso dos capitães da areia, os meninos abandonados, privados da educação familiar e pública, são constantemente chamados de *livres* no livro de Jorge Amado, por estarem alheios à autoridade dos adultos e das leis. No entanto, essas crianças e jovens têm pouquíssimo poder sobre seus destinos, e não são de forma alguma acolhidos pela comunidade política à qual pertencem, não podendo ser chamados de *livres* num sentido arendtiano.

Para a autora, embora a violência possa se constituir como uma forma de resistência ao arbítrio, quando ela se converte em estratégia estatal, como ocorre em regimes totalitários como o nazismo e o stalinismo, ou na forma como a pobreza é tratada pelas autoridades policiais na obra *Capitães da areia*, tal violência é apenas destrutiva da liberdade de ação e, portanto, limitadora do poder capaz de renovar uma comunidade política. Assim, na era moderna e especialmente nos regimes mais autoritários, a responsabilidade pelo mundo é rejeitada. Essa responsabilidade é o fundamento da autoridade, de modo que, se não cuidarmos, sua tendência é desaparecer. Num contexto de progresso da técnica, adicionalmente, amplia-se o alcance da violência e do controle, aumentando as ameaças de destruição do *poder* e, por isso, do próprio mundo (LAFER, 1997, p. 61-62).

Nesse contexto, se os perigos são imensos, os exemplos se tornam ainda mais imprescindíveis.

> [...] mesmo no tempo mais sombrio temos o direito de esperar alguma iluminação, e que tal iluminação pode bem provir, menos das teorias e conceitos, e mais da luz incerta, bruxuleante e frequentemente fraca que alguns homens e mulheres que, nas suas vidas e obras, farão brilhar em quase todas as circunstâncias e irradiarão pelo tempo o que lhes foi dado na terra. (ARENDT, 2008, p. 9)

Assim, Anísio Teixeira, *amigo das crianças*, ainda hoje tem autoridade e inspira *poder*, na medida em que sua ação na esfera pública para o reconhecimento da educação como um direito ainda se desdobra, no início do século XXI. Teixeira foi um dos signatários do "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova", de 1932. Dentre outros temas, o documento

elenca como princípios a função essencialmente pública da educação, a "escola para todos" e a laicidade, a gratuidade, a obrigatoriedade e a coeducação. Tais e outras ideias, e a própria vida de Anísio Teixeira, ainda hoje nos contagiam, como fogueiras de fogo intenso. Ademais, muitos anos após sua morte, suas ideias e ações — e de tantos outros — foram positivadas na Constituição Federal de 1988, segundo a qual a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, a ser garantido com a colaboração da sociedade.

Em sua tese de doutorado, *Amor mundi e educação: reflexões sobre o pensamento de Hannah Arendt*, Almeida parte da afirmação de Hannah Arendt de que "a educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele". Como Arendt deixou em aberto os significados desse *amor*, a pesquisadora percorre o pensamento da pensadora em busca de contornos para o conceito de *amor mundi* em seus trabalhos. Ao final de sua pesquisa, ela conclui que

> [...] se o mundo é o lugar das histórias humanas no qual podemos estabelecer relações e nos revelar como pessoas, o amor a ele é uma resposta à destruição totalitária deste espaço humano e ao não-mundo da sociedade moderna organizada em torno do processo vital de produção e consumo. (ALMEIDA, 2009, p. 7)

Por trás da ideia arendtiana de *amor mundi* está, portanto, a compreensão de que o mundo só pode ser habitável e suportável se, por amor, assumirmos a responsabilidade por ele. Sem isso, expandem-se os desertos. Daí a também relevante ideia grega de *filantropia*, que significa *amor aos homens*. A filantropia e o *amor mundi* andam juntos, pois não há mulheres e homens, compreendidos no plural, sem mundo — como não há mundo sem a pluralidade humana. Ademais, Hannah Arendt defende que a maior afirmação do amor é querer que o outro *seja*.

Nesses termos, somente adultos que sabem conviver entre as mulheres e os homens em amizade e que amam o mundo a ponto de se responsabilizarem por ele são capazes de inspirar novas mulheres e homens dispostos a amar e cuidar do mundo. Esse é o verdadeiro combustível da liberdade e da esperança no futuro: o amor às pessoas e ao mundo, que deseja que as pessoas *sejam quem são* e que o mundo humano *persista*: "*Amor mundi* converte-se então em 'quero que o mundo persista', e o amor aos homens em 'quero que persistam'. [...] Ao agir, o indivíduo confirma o desejo de que o mundo e os outros persistam, assim como sua memória" (CORREIA; 2010, p. 819).

Portanto, me parece que mais importante do que ensinar isso ou aquilo, desenvolver essa ou aquela habilidade ou competência (o que é importante também) é, enfim, que os adultos, ao educar, sejam capazes de escolher e agir. Isso não significa que a educação não possa considerar a autonomia das crianças e dos adolescentes como um importante ideal a ser perseguido; mas, mesmo nesse caso, é preciso que os educadores reconheçam sua própria responsabilidade diante de tal decisão, tanto para o desenvolvimento das crianças quanto para o cuidado com o mundo (CARVALHO, 2014, p. 835).

Cabe aos pais decidir sobre os difíceis limites de proteção e abertura a serem estabelecidos para seus filhos em relação ao mundo. Seu filho vai poder ir a tal lugar? A que horas deve voltar? Com que idade jogará jogos eletrônicos? De quais tipos? Com que frequência? Com que idade frequentará a escola? Qual? Quais os limites que encontrará em sua navegação pela internet? E pela televisão? O que pode comer no almoço? O que só pode na sobremesa? O que não pode?

A um professor, cabe escolher suas referências, seus exemplos, os temas sobre os quais vai falar e o modo como vai fazer isso. Que achados ele mostrará da história do Brasil? Que obras considera relevantes para confiar a seus alunos? O que, de mais fundamental, entende que seus alunos devem conhecer? Como organizará a sala de aula? E o tempo? Quanto haverá de brincadeira? Quanto haverá de trabalho? Quanto haverá de escuta? Quanto haverá de fala? Quanto haverá de silêncio?

Por fim, a todos os adultos, aos cidadãos, cabe deliberar: para que educamos? Qual a atitude de nossa comunidade política diante dos mais novos? E diante dos professores? E das mães? E dos pais? De que forma cuidamos das condições materiais, formativas e de trabalho dos professores? De que forma garantimos que adultos, pais, mães e professores, tenham condições materiais para assumir a responsabilidade por suas crianças? Quais os valores mais essenciais de nossa comunidade política que entendemos que devam ser apresentados aos mais jovens? Quanto estamos dispostos a defender o direito à educação? Priorizaremos a escola pública ou privada? O ensino técnico ou científico? Quais conteúdos? Quais habilidades? Nossas escolas terão que condições materiais? Como a nossa polícia agirá diante de manifestações? Como o nosso Estado tratará a juventude? Quais são os direitos dos professores? E das crianças e dos adolescentes do Brasil? E do mundo?

# 3. A EDUCAÇÃO E O NOVO

"Toda criança representa
o perigo da imprevisão"

***André Gravatá***

Neste capítulo final, propomos relações entre a educação e a natalidade do mundo, em termos arendtianos. Se a essência da educação é o fato de que nascemos para o mundo, a principal pergunta feita por este capítulo é de que formas a educação pode preparar os mais novos para a renovação deste mundo.

Para falar do novo do mundo, Hannah Arendt parte do ineditismo biológico, que marca cada ser humano ao nascer. Se somos capazes de irromper na natureza como um fato inédito, podemos romper também, em termos mundanos, automatismos econômicos, sociais, culturais que, não fosse a ação humana, se desfazeriam com o tempo, e nos levariam ao deserto. Assim, Hannah Arendt fala da ação que inaugura o novo na esfera pública como um *milagre* humano que gera o mundo, traçando um paralelo com a ideia do milagre divino que gera a vida (***3.1. O milagre do novo***). Para a autora, essa possibilidade de criar o imprevisível é o fundamento da liberdade. Assim, em sua teoria, a liberdade assume um caráter: (i) temporal – na medida em que vislumbra a possibilidade de um futuro indeterminável no presente –; e (ii) também político – já que, para a autora, o novo precisa da presença de outros, no mundo, para se realizar plenamente, sendo visto e ouvido por todos (***3.2. A liberdade***).

Nesses termos, se a liberdade constitui o mundo, por meio da ação, é também o mundo seu palco, de modo que regras republicanas e a arquitetura das cidades podem constituir o palco do novo no mundo moderno (***3.3. O mundo como mediador***). Nesse contexto, a educação e a escola surgem como artifícios humanos, que devem possibilitar a transição entre o âmbito privado da família e a esfera pública da cidade, não se confundindo com nenhuma das duas. Desse modo, na medida em que deve progressivamente incluir os mais jovens no contexto do mundo e do exercício das liberdades públicas, devem a escola e a educação também possibilitar, progressivamente, encontros em torno de objetos e assuntos comuns, diante dos quais os estudantes possam se revelar e se reconhecer singulares e plurais (***3.4. Educação para a liberdade***).

### *3.1. O milagre do novo*

O conceito de *natalidade* tem fundamental importância na concepção de educação de Hannah Arendt. A autora diz em seu ensaio "A crise na educação" que a natalidade é a essência do problema da educação (ARENDT, 2014, p. 221-247). A natalidade representa, pois, a chegada dos novos à luz de um mundo mais velho, ou, em suas palavras, "o fato de que os seres humanos nascem para o mundo" .[37] Assim, quando nascemos, somos como estrangeiros recém-chegados ao mundo humano, e a educação existe para nos acolher. Contudo, não é um dado que os novos serão acolhidos. É possível que o mundo não seja capaz de receber seus recém-chegados. Nesse caso, a educação não terá cumprido seu papel.

Segundo Almeida (2013, p. 224), apesar de recorrer com frequência as experiências grega e romana em sua obra, Hannah Arendt se inspirou no pensamento cristão de Santo Agostinho na sua concepção de natalidade. Para ela, cada criança nasce como uma novidade, e cada ser humano é absolutamente singular no mundo. O nascimento surge, então, como a realização da capacidade de criação humana em um sentido bastante biológico: os seres humanos são capazes de gerar novos seres humanos, cada um completamente inédito na face da Terra. Mas também vamos além. Transcendendo a biologia, cada nascimento adquire, além disso, uma dimensão existencial única, porque sobre cada pessoa que nasce é possível contar uma história diferente, singular.

O fundamental para compreender o pensamento da autora é perceber como, para ela, já que somos todos um começo, necessariamente, porque um dia nascemos biologicamente, então podemos também começar coisas novas, criativamente, ao longo de nossas vidas. O fato de nascermos para a vida é um dos pressupostos da nossa existência. Todavia, precisamos ir além: se *o novo sempre vem,* é possível, além da vida, outros tipos de atos criadores do novo, e que podem ser trazidos à luz do mundo pela ação humana, por meio da arte, da política etc. — de maneira geral, enfim, pelo exercício da nossa *liberdade*.

Hannah Arendt (2009, p. 161) afirma que a liberdade é a capacidade humana de criar o novo no mundo comum. Para ela, a ideia de liberdade identifica-se com a ideia de começo, espontaneidade, ou natalidade. Assim, ela diferencia a liberdade do simples livre-arbítrio. Este significa a mera escolha entre o bem e o mal — e consiste naquilo que se passou a

---

[37] "Referimo-nos à oportunidade, fornecida pela própria crise — a qual tem sempre como efeito fazer cair máscaras e destruir pressupostos — de explorar e investigar tudo aquilo que ficou descoberto na essência do problema, essência que, na educação, é a natalidade, o facto de os seres humanos nascerem no mundo." (ARENDT, 2005, p. 223)

entender por liberdade já na Antiguidade Clássica. A autora recorre aos gregos e recupera o sentido original da palavra, abandonado desde Platão (ARENDT, 2009, p. 167), para dizer que ser livre é poder começar algo novo, conduzir, desencadear um processo, no âmbito da esfera pública, por meio da política.

> Essa liberdade de movimento, pois — quer como liberdade de partir e começar algo novo e inaudito, quer como liberdade de interagir oralmente com muitos outros e experimentar a diversidade que é a totalidade do mundo —, com toda a certeza não era e não é o objetivo último da política, isto é, algo que possa ser alcançado por meios políticos, mas, ao contrário, a substância e o significado de tudo que é político. Nesse sentido, política e liberdade são idênticas, e onde inexiste esse tipo de liberdade inexiste espaço verdadeiramente político. (ARENDT, 2009, p.185-186)

Assim, a autora fala em *milagre*, não no sentido da fé e da superstição, mas no sentido de toda nova ocorrência que, como a flor de Drummond no poema "A flor e a náusea", fura "o asfalto, o tédio, o nojo e o ódio" (2006, p. 27), irrompendo num contexto de processos previsíveis como algo absolutamente improvável (ARENDT, 2009, p. 164-165). No caso do *milagre da liberdade*, sua diferença em relação aos demais, como a própria formação da Terra ou a existência da espécie humana, é que possui um conhecido agente fazedor de milagres: homens e mulheres plurais. Seu lugar é o mundo, e seu tempo é o da imortalidade, ao passo que outros milagres ocorrem no planeta, no tempo da eternidade.

Nesses termos, por meio da *ação*, somos capazes de *forjar a nossa própria corrente*, e temos uma capacidade de começar que nos é inerente, pois nascemos já como um milagre (ARENDT, 2009, p. 167). Nas palavras de Caetano Veloso, em sua canção "Milagres do povo": "Quem é ateu e viu milagres como eu/ Sabe que os deuses sem Deus/ Não cessam de brotar". Hannah Arendt (2009, p. 209-210) fala do milagre da liberdade no mesmo contexto de perplexidade que marcou sua obra, situada historicamente em um momento de grande impasse, evidenciado pelos regimes totalitários. A autora destaca que a liberdade de que trata somente pode surgir na esfera da política, porque somente nela os homens e mulheres são capazes de agir e de, portanto, realizar o imprevisível (ARENDT, 2009, p. 164-168). Para Arendt, a ausência de participação política é não somente um risco à liberdade, mas a sua negação *per se*.

A possibilidade de agir é, enfim, essencial à capacidade humana de atribuir significado à própria existência.[38] A natalidade no campo da política é o antideserto do mundo. Se o

---

[38] "Porque é capaz de agir — ou seja, de romper automatismos sociais e iniciar algo de novo —, o homem é capaz de atribuir um sentido à sua existência como um ser histórico e singular em meio à paradoxal pluralidade de seres únicos que compõem o mundo." (CARVALHO, 2015, p. 21).

mundo deserto é representado pela ruína de tudo o que existe entre nós, a natalidade é a flor que rompe o asfalto e reúne curiosos em torno de si. Assim, quando, nos anos de 1920, o Brasil se urbanizava e recebia milhões de imigrantes, no Rio de Janeiro, principalmente na casa da baiana Hilária Batista de Almeida, conhecida como tia Ciata, pobres e filhos da burguesia, negros, mulatos, filhos de imigrantes criavam o samba carioca (SCHWARCZ; STARLING, 2015, p. 340-341), com misturas de sons africanos e europeus que foram muito além das casas, terreiros e bares onde nasceu, integrando-se, definitivamente, ao modo de ser brasileiro, ajudando a compor a partitura do mundo brasileiro moderno.

Atualmente, em tempos de profunda crise, a natalidade emerge como a própria substância da *esperança,* e também do *medo*. "O fato de todos nós virmos ao mundo ao nascermos e de ser o mundo constantemente renovado mediante o nascimento" (ARENDT, 2014, p. 247) nos alivia em parte do enorme peso da responsabilidade pelo mundo. A singularidade de cada novo ser humano, absolutamente único, diverso de todos que o antecederam, de seus contemporâneos ou dos que virão a seguir, representa a possibilidade de que algo que não exista possa passar a existir. Afinal, em tempos de escândalos de corrupção e crise econômica, quantos não depositaram nos estudantes adolescentes que ocupavam escolas a própria esperança num futuro melhor? No campo da educação, não é incomum buscar educar para um mundo sem os preconceitos e as ameaças contra as quais parecemos não ter forças para lutar no âmbito da política, entre adultos em igualdade de condições e direitos.

Por outro lado, o novo representado pelas novas gerações muitas vezes também nos causa medo. Quantas vezes o estado brasileiro não responde, legitimado pelo *medo* de parcelas da sociedade, com violência contra manifestações juvenis, sejam elas políticas, como no caso das Revoltas de Junho, sejam elas culturais, como no caso dos chamados *rolezinhos*, em que centenas de jovens aparecem em espaços públicos e privados para ouvir suas músicas e dançar suas danças.

Assim, a potência do novo nos proporciona uma relação ambígua, que parece nos fazer terceirizar nossas responsabilidades e, ao mesmo tempo, buscar controlar, por meio da violência, as futuras gerações.

***

*Você já esteve na estação da Sé nos horários de pico? Já pensou no que vai acontecer quando o povo todo emergir lá de baixo até aqui, na rua, de uma única vez? Quando as Igrejas tomarem os Congressos? Quando os chineses botarem clipes na MTV?*

*Deixaremos de ser todos homens franceses com os olhos azuis.*

### *3.2. A liberdade*

A esperança depositada no imprevisto da natalidade representa, também, uma assunção de riscos, uma aposta na liberdade. Se o novo é fundamental para que nos salvemos do deserto, pode ter também desfechos adversos e consequências que fogem do controle. Este é, aliás, um ponto fundamental no pensamento da autora: para ela, a história é imprevisível.

A espontaneidade humana é a fonte da instabilidade política e a maior ameaça aos regimes de dominação. É porque somos incalculáveis que somos difíceis de ser domados completamente. E mesmo nos regimes mais cruéis, é possível verificar as marcas da imprevisibilidade na renitente biologia, que nos traz sempre inéditos em cada nascimento. Em *Origens do totalitarismo*, Hannah Arendt aborda o tema do controle da vida biológica pelo nazismo, por meio dos *laboratórios de dominação total* dos campos de concentração (CORREIA, 2001, p. 815). As tentativas de dominação completa da natureza humana têm como objetivo eliminar a nossa pluralidade. Destruir a espontaneidade de cada indivíduo é destruir a possibilidade do inusitado, o risco do novo e, com isso, a possibilidade de renovar o mundo.[39]

É importante em sua teoria o fato de que, para Arendt, a história não possui uma espécie de motor ou regras de funcionamento. Ela entende que é natural que processos a que chamamos *históricos* tendam ao automatismo, a funcionar sem a interferência da ação humana, como o *kósmos* ou a natureza. Mas, para ela, não é essa a substância da história. É porque somos capazes de criar o que não existe, de questionar processos já em curso e de

---

[39] Passado algum tempo desde a experiência nazista, o tema do controle da vida biológica parece ainda extremamente pertinente. Com o desenvolvimento técnico da medicina e das ciências nos tornamos capazes de garantir direitos reprodutivos que libertam muitas mulheres para a vida pública, mas também podemos manipular geneticamente seres humanos que ainda não nasceram; conseguimos tratar transtornos psiquiátricos que causam grande sofrimento, mas também sabemos atenuar emoções de crianças vistas como *agitadas demais*; conseguimos superar deficiências físicas por meio da robótica, mas também parecer jovens por 40, 60 anos de nossas vidas. Nesse mundo, somos compelidos a fazer novas escolhas políticas e éticas: o que é aceitável? O que é mais importante? O que queremos enquanto comunidade política? O que não podemos tolerar?

romper com automatismos que subvertemos a natureza e, assim, nos tornamos históricos.[40] Dessa forma, numa concepção arendtiana, a história é constituída justamente pelas interrupções na vida circular e biológica, e não por seus processos automáticos.

Por isso, é possível dizer que o pensamento da autora é em certo sentido *liberal*, na medida em que ela critica, de forma contundente, ideologias, de esquerda ou de direita, que tenham a pretensão de anunciar o futuro, como se este não dependesse da ação humana, mas de processos, naturais ou históricos[41], de alguma forma sobre-humanos (ALMEIDA, 2009, p. 105). Para ela, o futuro está em aberto, e o novo é uma possibilidade onde quer que mulheres e homens plurais estejam reunidos. No entanto, é importante dizer que ela diverge também do liberalismo clássico, pois, para ela, o lugar do exercício da liberdade de ação e da realização do novo é o espaço do mundo comum, o espaço entre os homens e as mulheres, e não o indivíduo em isolamento, considerado em sua vida privada ou em grupos de iguais.

Portanto, ao mesmo tempo em que é de certa forma liberal quando o assunto é o futuro e a história, Hannah Arendt aponta para uma ideia de liberdade de dimensões essencialmente políticas. A natalidade, para a autora, manifesta-se entre os homens e as mulheres, e é capaz de construir um futuro absolutamente imprevisível.

Nesses termos, a liberdade apresenta-se num sentido temporal. Almeida (2008, p. 477-478) aponta que a ação humana segundo Hannah Arendt se estende para o futuro e para o passado. Sobre o futuro, ela garante a sua imprevisibilidade. Sobre o passado, ela mostra que atos e palavras são irreversíveis, pois não é possível desfazê-los, por mais que não gostemos deles ou de seus efeitos. Somos livres em relação ao passado, já que a liberdade é a capacidade de realizar o novo; mas não somos livres uns em relação aos outros, pois a renovação do mundo pressupõe a convivência entre os diferentes (ALMEIDA, 2008, p. 476).

Para a autora, portanto, a condição da ação política é o fato de os seres humanos serem *plurais* (ARENDT, 2009, p. 145). Neste ponto, cabe retomar a observação feita por Almeida

---

[40] Por isso também, a autora é crítica à forma como a historiografia moderna e as ciências sociais tratam os assuntos humanos como se fossem objeto de ciências naturais. Para Hannah Arendt, a narrativa histórica é constituída de feitos, obras e palavras cuja ênfase não deve repousar sobre totalidades ou processos abrangentes, com objetividade, mas naquilo que é extraordinário e, de acordo com as pessoas, merece ser contado. (ARENDT, 2014, p. 78).

[41] "A solução do Ocidente para escapar da impossibilidade da política no marco do seu mito da criação é transformar a política em história ou substituí-la por esta. Na ideia de história mundial, a multiplicidade de homens é dissolvida em um único indivíduo humano, que passa a ser chamado de humanidade. Tal é a origem do aspecto monstruoso e desumano da história, que atinge seu fim pleno e brutal antes de tudo na política. É muito difícil entender que existe uma esfera em que podemos ser verdadeiramente livres, isto é, nem movidos por nós mesmos nem dependentes dos dados da existência material. A liberdade só existe no singular espaço intermediário da política. E nós queremos escapar dessa liberdade na 'necessidade' da história. Um total absurdo." (ARENDT, 2009, p. 146-147)

de que o entendimento de Hannah Arendt sobre o sentido de pluralidade é também bastante peculiar.

Em termos concretos, conforme ensina Almeida, o tema da diversidade tem se mostrado muito recorrente no campo da educação. Fala-se em diversidade cultural, multiculturalismo, diversidade étnica etc. No entanto, embora a convivência entre culturas diversas no mundo e no espaço escolar seja essencial para o pensamento e para as políticas no campo da educação, e "certamente [estejam] em concordância com o conceito arendtiano de pluralidade" (ALMEIDA, 2008, p. 474), por outro lado, o conceito de pluralidade da autora não se confunde com tais termos. A pluralidade é, em termos arendtianos, a condição humana da *ação política*, pois é diante dos outros que uma pessoa revela sua singularidade e, assim, seus atos e palavras adquirem significado. Por isso mesmo, ela também se afasta de outros pensadores do pluralismo, como Isaiah Berlin, por exemplo, cuja ideia de liberdade tem um sentido negativo, ou seja, de não interferência. De sua parte, diferentemente do caso de Arendt, há uma "desconfiança a respeito dos grandes projestos comuns" de modo que, para ele, "sustentar que há algum valor essencialmente comum" (ALMEIDA, 2008, p. 475) seria necessariamente "omitir ou oprimir os valores daqueles que pensam diferente" (ALMEIDA, 2008, p. 475). Para Arendt, ao contrário, a política é um acordo realizado no âmbito da esfera comum, sem o qual a existência desta se vê completamente ameaçada.[42]

Destarte, o mundo é, para Arendt, pressuposto e também resultado de nossa liberdade. Não mais será possível ser livre se tudo o que há entre nós estiver definitivamente perdido. Em termos arendtianos, portanto, a liberdade só se realiza num mundo comum, pela política, na medida em que "a política diz respeito à coexistência e associação de homens diferentes" (ARENDT, 2009, p. 145).

Se homens e mulheres plurais reunidos geram poder,[43] esse poder tem, finalmente, um sentido criador em termos políticos. Arendt também via nas experiências revolucionárias modernas lampejos em que homens e mulheres experimentaram a política em suas

---

[42] "Para Berlin, a pluralidade, no que se refere à relação com os outros, constitui um problema, pois implica necessariamente na opressão dos diferentes, e consequentemente não há como ser livre no âmbito político. Ao contrário, a política, que sempre trata de assuntos e decisões que dizem respeito a todos, nega (ou ao menos diminui) a liberdade. A função que ela pode exercer é proteger o indivíduo em sua vida privada e social.

Arendt, em contraposição, sustenta que sem pluralidade não haveria política – isto é, a preocupação com um mundo compartilhado." (ALMEIDA, 2008, p. 474)

[43] "Homens e mulheres politicamente reunidos na busca de um objetivo comum geram poder, que, ao contrário da força, provém das profundezas da esfera pública e a sustenta, como diz Arendt, enquanto eles permanecerem associados em discursos e ação" (KOHN, "Introdução" In ARENDT, 2009, p. 37).

características originais, num sentido greco-romano capaz de nos revelar a experiência de uma liberdade renovadora do mundo.

Nesses lampejos, ilustrados pelas revoluções americana, russa ou pela resistência francesa ao nazismo, teria havido uma fugaz superação da hiperpolitização totalitária, em que a organização do mundo comum se dá pela violência terrorista patrocinada pelo Estado; superação também da despolitização liberal, onde o império é da rotina da administração dos assuntos privados. As revoluções, nesse sentido, representariam para ela os instantes em que a ação humana conseguiu romper o esperado, como uma força que desarticula automatismos sociais, sejam eles do consumo ou da violência. Nesses momentos, os homens modernos foram, verdadeiramente, livres.

### *3.3. O mundo como mediador*

*Em agosto de 2012, eu estava ansiosa para a estreia da peça do João e contente por ter conseguido delegar parte do trabalho a um estagiário, o que me permitira sair do escritório a tempo de não necesariamente ter de correr até a Estação Brigadeiro e atravessar toda a Avenida Paulista por baixo da terra. Não tivesse podido fazê-lo, teria de pegar o metrô ou chegar depois de se apagarem as luzes ou, pior, entrar no teatro junto com atores que, eu já sabia, chegariam pelo fundo da plateia, como se fossem um de nós, conforme ele me havia adiantado.*

*Segui caminhando pelo lado da calçada tangente aos Jardins, procurando dar chances para encontrar alguém conhecido gastando o tempo de um happy-hour. Pude ver a Fiesp colorida por pedrinhas de Tetris que escorriam tão vagarosamente quanto as gotinhas que se acumulam nos vidros dos carros em dia de garoa, fazendo derreter pelos olhos os que já se deixaram congelar pela metrópole.*

*Meus sapatinhos pretos, já sem o saltinho no pé direito, faziam tic-tac mais apressados do que os tênis daqueles que saíam do Conjunto Nacional e atravessavam a avenida Paulista tomando sorvetes e carregando livros que eu esperava que fossem do Henry Miller.*

*Quando passei pelas listras abaixo da placa azul da rua Augusta, senti uma dúzia de skates voando por um lado e outro como moscas no Tony Hawk paulistano. E vi ternos de todos os preços e todos os cinzas e jovens ainda mais jovens do que eu que jamais seriam capazes de notar que diferença havia entre mim e o segurança do Banco Safra.*

*Também eu supunha que o segurança nunca soubera o que era fluir pelas ruas e gentes de São Paulo por cima daquelas rodas ligeiras que cortavam intuitivamente as linhas do nosso tempo, aparentemente tão inflexível, e tampouco eu jamais tivera tal experiência e nisso os garotos estavam cobertos de razão: eu era idêntica ao segurança do Banco Safra.*

*Talvez o segurança, como eu, tenha jogado Tetris num mini-game e talvez não o jogo do Tony Hawk num Playstation 2. Possivelmente, não teria brincado de esconde-esconde nas casas imensas que eram construídas nas ruas escuras dos condomínios em que eu e meus amigos morávamos na nossa adolescência no interior de São.*

*Eu mal havia começado a descer a Augusta e pude notar uma garota sentada no meio fio e fumando um cigarro.*

*Pensei no que havia de semelhante e de diferente entre nós, o que eu seria capaz de entender e o que iria sempre me escapar naquela menina e em mim há seis anos, sentada na rua da minha escola, cujo nome já não me lembrava ou talvez nunca soubera. Definitivamente era menos popular do que a Rua Augusta, que já foi até título de música dos Mutantes.*

*A menina usava batom vermelho, os cabelos negros muito curtos raspados só do lado esquerdo, macacão preto justo e de bolinhas brancas. Era uma rockeira mais cosmopolita do que todas as da minha escola, devia gostar de bandas alemãs e não do velho Nirvana, que estampava as camisetas de certas mocinhas de classe média do interior do estado enquanto eu me vestia de branco para agradar o Bruninho, o Lucas e o Felipe. Talvez ela gostasse de samba ou de funk, mas eu nunca iria saber.*

*O delineador marcava em nossos olhos nosso traço de identidade. Talvez pertencêssemos de fato à mesma ou ao mesmo gênero. Definitivamente, perambulávamos pela mesma cidade.*

*De alguma forma, aquele traço do nosso delineador, possivelmente inspirado na Amy Winehouse, me fez atentar para os fluxos de água e novidade que desciam a Rua Augusta naquele fim de tarde, e desaguavam na Praça Roosevelt numa noite de Satyrianas, um festival de teatro em que eu pude ver uma mocinha que estudava no meu pretérito colégio de peruca cor-de-rosa e corpo semi-nu dizendo as fluidas palavras de um texto do João. A água parecia ter brotado lá da lama em que eu me arrastava nos balés de 2006, de onde viera se escorrendo pelas apostilas e carteiras da escola, meu uniforme e meu corpo, pelas ruas, entre os dedos, avançando a avenida, de fantasias e pinturas, lavando a rua Augusta, fugindo da polícia e da especulação imobiliária, retomando os espaços do centro da cidade e, inclusive,*

*expulsando nossas sombras para as madrugadas na Estação da Luz – o que era feito com muita crueldade.*

*Não à toa se gritava tanto por mais transporte e fluidez na cidade em junho de 2013 na avenida Paulista. Não à toa esses jovens ocuparam suas escolas, em ruínas, em novembro de 2015.*

*Num outro dia, antes ou depois, ouvi Caetano dizendo água da palavra enquanto eu dançava sua musica com os braços muito livres diante da enorme janela da sala do meu apartamento em São Paulo, para a imensa plateia de janelinhas vivas da cidade. Comecei com o pé que batia no chão no compasso de um bebê que vem ao mundo chorando. Enquanto isso, as feministas mostravam seus peitos e barrigas gordas e abriam seus braços bradando palavras de luta em frente à Catedral da Sé.*

***

Hannah Arendt se deteve sobre os movimentos revolucionários fundadores de novas ordens políticas ao falar de momentos em que a liberdade assumiu um caráter verdadeiramente público, e original, na modernidade. Afinal, ela via pouco potencial de liberdade na democracia de massas de seu tempo. No entanto, conforme já vimos de maneira introdutória, a esfera pública se transformou muito desde os meados do século XX, quando Arendt imortalizava suas ideias.

Lafer aponta, por sua vez, que o direito moderno se funda no poder. O poder gerado no encontro de uma pluralidade de mulheres e homens na esfera pública tem o condão de fundar, por exemplo, uma constituição. Uma constituição nasce, portanto, a partir da ação política e gera uma esfera comum a partir da qual se firma uma promessa de vida comum, com regras de administração econômica, mas, também, de convivência. A fundação de uma constituição pelo poder popular é capaz de dotá-la, enfim, de autoridade enquanto for reconhecida como legítima em determinada comunidade política. Um texto constitucional é, portanto, também obra (do *homo faber* constituinte) que oferece durabilidade à experiência fundadora (LAFER, 1997, p. 61-62). Para que tal autoridade se mantenha e se aprofunde, no entanto, é preciso manter vivo o espírito das palavras que o compõem.

Para tanto, é preciso, em primeiro lugar, como já visto, lembrar das histórias de fundação. Além disso, no entanto, é preciso também estabelecer uma esfera pública onde as pessoas possam se reunir e renovar os sentidos dessas palavras, atualizando-as. Portanto, para que possa manter viva a sua própria autoridade, é preciso que uma esfera pública permita a

memória e a ação entre os diferentes membros de sua comunidade política. Assim, é possível que uma lei ou instituição seja obedecida não pelo medo da violência, mas pelo respeito à sua autoridade.

Uma condição essencial da esfera pública para possibilitar a ação política, segundo Arendt, é a igualdade de direitos entre as pessoas. Para a autora, não se trata de um direito natural, algo inato aos homens e mulheres, ter uma espécie de igualdade jurídica uns perante os outros, mas uma outorga voluntária entre pessoas absolutamente diferentes que reconhecem a pluralidade humana e oferecem igualdade jurídica a si mesmas como uma espécie de graça (ARENDT, 2009, p. 146-147). Para ela, portanto, a igualdade jurídica entre as pessoas deriva de acordos voluntários.

Assim, se a pluralidade é a condição da política, a igualdade jurídica é essencial para sua realização por meio da ação. Nessa concepção, a política não tem nada a ver com um exercício de dominação de uns sobre outros, mas é o resultado do encontro entre pessoas plurais num mundo compartilhado, sendo que a compreensão de que somos todos igualmente humanos e sujeitos de direitos iguais é essencial para que sejamos capazes de agir.

A autora cita o *perdão* e a *promessa* como formas de nos responsabilizarmos por nossas ações e, portanto, pelo destino do mundo (ALMEIDA, 2008, p. 478). Para ela, a única possibilidade de atenuar o peso de um futuro absolutamente incerto, sem sufocar a liberdade, é por meio de promessas: leis, acordos, contratos que não eliminam nossas incertezas, mas, de certa forma, as limitam.

Interessante, neste ponto, trazer à nossa companhia o pensamento do também alemão Jürgen Habermas. Para o autor, as atividades relacionadas à reprodução material da vida, ou seja, em termos arendtianos, à administração do *trabalho*, têm uma função de estabilização no mundo moderno, além, é claro, de possibilitar nossa sobrevivência. Se não somos mais tradicionais, e não compartilhamos a mesma visão de mundo, então o trabalho acaba por funcionar como um neutralizador de nossas infinitas diferenças. Assim, o autor concorda com Arendt no entendimento de que a preocupação exacerbada com a reprodução material e o trabalho podem levar os seres humanos a um esvaziamento demasiado amplo dos significados compartilhados. Contudo, até mesmo por ter uma abordagem mais pragmática em suas análises, ele pondera que é importante conciliar as necessidades da lógica produtiva (que ele chama de *instrumental*) com a reprodução simbólica do mundo (que ele denomina *ação comunicativa*). O perigo apontado por ele, e em acordo com a crítica arendtiana, é a tendência da lógica produtiva de *colonizar* a esfera *comunicativa*. A consequência é a incapacidade das comunidades humanas de se autocompreender e se autodeterminar (NOBRE, 2008, p. 20-23).

Para Habermas, a imagem grega de pólis era excessivamente estilizada por Hannah Arendt, mas o autor concorda com ela quanto a que *"*nenhuma liderança política pode substituir impunemente o poder pela violência; e só pode obter o poder através de uma esfera pública não-deformada*"* (HABERMAS, 1980 apud WERLE, SOARES, 2008, p.105).[44]

Nesse contexto, para Habermas, o direito aparece como um *artifício humano* que, na modernidade, adquire um papel de mediador entre os interesses da produção, quais sejam, a estabilização da sociedade e a reprodução material da vida; e a *ação comunicativa*, necessária à autocompreensão e à autodeterminação das pessoas em sua relação com o mundo (NOBRE, 2008, p. 20-30). O perigo é que, no caso dos governos autoritários, o sistema jurídico é colonizado integralmente pela lógica instrumental, a ponto de as pessoas perderem a possibilidade de agir no mundo comum.

Exemplo de momento na história recente do Brasil em que a lógica instrumental *colonizou* nossa esfera de autocompreensão e autoderminação foi, nesse sentido, a última ditadura civil-militar que vivemos no Brasil. Schwarcz e Starling (2015, p. 451) revelam que, nesse período, se as pessoas em geral tinham muito pouco acesso ao sistema político, o setor empresarial tinha livre circulação nos gabinetes da Presidência da República. O governo militar tinha um projeto econômico claro de abertura ao capital estrangeiro e diminuição da interferência do Estado na economia. Sua realização, no entanto, foi às custas da perseguição de opositores e da censura dos meios de comunicação e de obras, como livros, filmes, músicas, peças de teatro. No campo da educação, o mandamento era a formação de *capital humano*, ou seja, de *novos trabalhadores* para ampliar a capacidade do País de produzir excedente. A consequência foi a morte, a prisão, a perseguição, a tortura, o desaparecimento, a censura de muitos professores, estudantes e, também, de muitas ideias. Assim, a lógica do consumo e do trabalho interditou a fabricação e a tessitura do mundo comum por meio de obras, atos e palavras — e fez isso com o uso de instrumentos jurídicos que serviam à violência estatal.

Partindo desse exemplo nosso, arrisco dizer que, para Habermas, os governos autoritários são marcados pela colonização da esfera da existência pelas necessidades do trabalho. Para Arendt, contudo, não somente os governos autoritários, mas a própria era moderna é marcada pela primazia do trabalho sobre todas as demais atividades humanas. Tal primazia, traz consigo os riscos de uma sociedade para a qual só o trabalho e o consumo

---

[44] HABERMAS, Jürgen. "O conceito de poder de Hannah Arendt". In FREITAG, Bárbara; ROUANET, Sérgio Paulo (Orgs.). *Habermas: sociologia.* Trad. Bárbara Freitag e Sérgio Paulo Pouanet. São Paulo: Ática. 1980. p. 109.

importam, quais sejam: o consumo desenfreado das coisas do mundo e do planeta; a perda de significados compartilhados entre as pessoas; a perda de um mundo comum onde possamos revelar nossas singularidades e nossa pluralidade; a violência institucional contra os novos e o medo do novo.

Mas se estes perigos são hoje evidentes, cabe dizer mais uma vez que, desde os tempos de Hannah Arendt, a esfera pública muito se transformou, de modo que o que se entende por democracia é hoje muito diferente do que o que se entendia na década de 1950. Se, para a autora, a exclusão do caráter público da liberdade foi a razão do esvaziamento do significado da política de seu tempo, o que se percebe é que, em alguns casos, foi na busca pelo sentido mais privado da liberdade que muitos homens e mulheres lutaram por liberdades públicas. Nas lúcidas palavras de Marcos Nobre,

> [...] a defesa do cidadão contra possíveis interferências do poder soberano em sua autonomia privada só poderia ser garantida pela instituição dos direitos políticos de participação no poder soberano. De modo que os direitos democráticos vieram completar, portanto, os direitos negativos à liberdade. (NOBRE, 2004, p. 25)

Portanto, o que se pôde constatar foi que, muito aos poucos, de maneira progressiva, ao menos de meados do século XX até agora, pelas ações de homens e mulheres, as liberdades públicas passaram a incorporar cada vez mais o conteúdo de preocupações da democracia moderna, por meio da qual se buscam hoje direitos civis e, além deles, direitos políticos, sociais, ambientais e culturais. Assim, o que hoje se entende por democracia já vai além até mesmo da busca por direitos, abrangendo a necessidade do que pode ser chamado de uma *"cultura política democrática"*, a qual lhe dê sustentação (NOBRE, 2004, p. 25).[45]

---

[45] Esse processo de ampliação do significado de democracia teve início no desenvolvimento do arranjo social que marcou a Europa pós 2ª Guerra, conhecido como *Welfare State*. Este período resultou em ampla negociação entre movimentos sociais, sindicatos, entidades patronais, partidos políticos e burocracia estatal, levando a concretização de uma gama de direitos sociais, cuja implementação passou a ser obrigação do Estado. No entanto, conforme explica Marcos Nobre (2006, p. 26-27), a luta por tais direitos parece ter transformado o cidadão em *cliente* do Estado, mantendo no lugar da participação do cidadão na vida pública, ainda restrita ao momento do voto, o controle político da burocracia estatal delegado aos partidos políticos. Além disso, o Estado provedor de bem-estar social em geral significou uma hipertrofia da burocracia estatal, dificultando ainda mais a consolidação e o aprofundamento de uma *cultura política democrática*. Tal modelo entrou, no entanto, em crise. As saídas encontradas pelos países europeus e norte-americanos, muito por conta da ação de movimentos sociais dos anos 1970 e 1980, conjugaram modelos distintos do *Welfare State* com o ideal de uma ampliação democrática, incluindo, aqui sim, a conquista de novos espaços de participação e de deliberação capazes de traduzir reivindicações em formas concretas e institucionalizadas de *poder*. Neste momento, finalmente, o que se entende por democracia passa a incluir as liberdades públicas dos cidadãos, apontando de forma mais contundente para um *novo tipo de cidadania* (NOBRE, 2004, p. 21-30) em que "[n]ão basta dirigir-se ao Estado com suas reivindicações, mas é preciso participar nas esferas públicas, em espaços de expressão da opinião pública, de modo a fazer com que a própria sociedade reconheça suas reivindicações como legítimas, de modo a fazer com que a própria sociedade reconheça suas reivindicações como fazendo parte de uma maneira de viver que quer ser reconhecida por todos os outros cidadãos. Além disso, esse novo modelo de cidadania em formação

Nesse cenário, então, segundo Habermas, o direito adquire uma dupla face, na medida em que é tanto a voz da administração e da razão instrumental de reprodução da vida, aparecendo como coerção (ainda que legítima), como também é, hoje, a expressão de um processo de formação coletiva da opinião e da vontade, de autodeterminação das pessoas na esfera pública. (NOBRE, 2008, p. 30). Nesta segunda acepção, o direito aparece como o conjunto de regras e princípios interposto entre nós que se presta, por exemplo, à defesa das manifestações políticas, dos direitos da infância e da juventude, da liberdade de cátedra e dos direitos salariais dos professores.

Assim, o direito moderno passa a incorporar, cada vez mais, a liberdade pública de que falava Hannah Arendt, ou, em outras palavras, a participação da sociedade. Habermas percebe a característica do direito moderno como um *mediador*, uma espécie de *coisa* que, numa sociedade complexa e democrática, é capaz de interpor entre os cidadãos valores mínimos e regras formais de convivência que, por um lado, não devem oprimir modos de vida minoritários, e, por outro, devem garantir uma esfera comum que permita que todos se encontrem, se reconheçam e, também, disputem seus interesses.

Este direito deve ser aberto às transformações no mercado, na vida e na sociedade, de modo que a todo tempo seja posto a prova e disputado nos parlamentos, tribunais e no cotidiano da vida social (NOBRE, 2008, p. 33-34). Para Habermas, é necessário que o direito estabeleça um procedimento capaz de institucionalizar as manifestações dos cidadãos, promovendo o contato entre pessoas e sistemas a partir do estabelecimento de variadas formas de discussão, de participação e de deliberação (NOBRE, 2008, p. 35).

Hannah Arendt, por seu turno, contribui com essa aposta de que a forma de se transformar uma comunidade política é alterando aquilo que existe entre as pessoas. Nesse sentido, diz que

> Se queremos mudar uma instituição, uma organização, uma entidade pública qualquer existente no mundo, tudo o que podemos fazer é rever sua constituição, suas leis, seus estatutos e esperar que o resto cuide de si mesmo. Isto é assim porque 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 uma 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. (ARENDT, 2009, p. 159)

---

não dirige suas reivindicações apenas aos Estados Nacionais, mas a novos arranjos internacionais e transnacionais" (NOBRE, 2004, p. 30).

Nesses termos, na mesma medida em que o mundo é o lugar da realização de nossas liberdades, é também ele seu objeto. A conclusão é que, a fim de abrir espaço para o novo no mundo, podemos, além de inspirar as crianças, por meio de exemplos e histórias, cuidar para que este mundo seja um espaço penetrável, flexível, inclusivo e criativo. Isso significa participar da construção e da significação daquilo que existe entre nós, como o direito e nossos acordos e promessas de convivência, mas também as cidades, o ciberespaço, as mídias, as bibliotecas.

No âmbito da escola, tomada como artifício humano, cabe dizer que o artigo 206, inciso VI, da Constituição Federal, estabelece como princípio a gestão democrática do ensino público. Nesse sentido, em documento publicado em 2013 pelo Ministério da Educação, as "Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica", a autonomia das escolas é apresentada como "elemento constitutivo para a organização das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica" e se viabiliza, sobretudo, na elaboração, pela unidade escolar, de projeto pedagógico e regimento próprios. Conforme o documento, "autonomia pressupõe liberdade e capacidade de decidir a partir de regras relacionais. O exercício da autonomia administrativa e pedagógica da escola pode ser traduzido como a capacidade de governar a si mesmo, por meio de normas próprias" (BRASIL, 2013, p. 47).

Assim, na medida em que uma norma constitucional reifica intenções e valores comuns, objetiva-se no espaço-entre nós significados que constituem o nosso entendimento do que deve ser a educação pública e de como devem ser geridas nossas escolas. Em sentido semelhante, um prédio escolar com espaços pensados para o encontro e o protagonismo da comunidade também materializam a ideia de educação como um assunto comum. Assim, a ação e a fabricação humanas vão tecendo um mundo que é resultado e ao mesmo tempo *lócus* de nossas atividades. É importante notar, enfim, que o mundo, palco onde o novo se manifesta, é o mesmo lugar aonde deitamos raízes e descobrimos o passado, de modo que as ruas da *flanerie* um dia podem desaguar em novas palavras e atos.

Quanto à norma da autonomia das escolas, parece apontar para uma aposta na autoridade das famílias, comunidades, professores na educação dos mais novos. Além disso, há um reconhecimento do poder educativo de uma comunidade que se autorreconhece e se determina, estabelecendo-se em torno da gestação e condução de projetos próprios e comuns, como, no caso de uma escola, um projeto político-pedagógico.

O que me parece, ao final deste subcapítulo, é que a ideia de autonomia das escolas e dos professores dialoga muito bem com a teoria arendtiana, que problematiza um senso bastante recorrente no campo da educação, qual seja, o de que precisamos agir sobre as

pessoas, desenvolvendo suas habilidades e competências, para inovar o mundo. Ao contrário, parece ser o caso de inovar o mundo, para que nele possa emergir o novo criado por pessoas no exercício pleno de suas liberdades, ou seja, com igualdade de direitos, acolhimento e proteção em sua infância e adolescência e amplo acesso a espaços e objetos comuns, em torno dos quais possam se encontrar.

### *3.4. Educação para a liberdade*

Para Hannah Arendt, a educação precede a ação política, de modo que educamos *para a liberdade* — não *na liberdade* —, compreendendo num sentido restritivo tanto *educação* quanto *liberdade*.

As crianças e os adolescentes, em termos arendtianos, ainda não fazem parte da vida política de sua comunidade, porquanto não podem assumir responsabilidade pelo mundo comum. Por essa razão, crianças não exercem a liberdade num sentido público da palavra, mas toda criança tem, em si, o *dom da liberdade*, na medida em que a espontaneidade lhe é inerente. O dom da criança e do adolescente, por sua vez, só ganha realidade no mundo quando sua espontaneidade aparece aos outros. Portanto, somente no momento em que os jovens assumem a responsabilidade pelo mundo e por seus atos é que e se tornam, efetivamente, *livres*.

Como já dito, Hannah Arendt, em "A crise na educação", fala da educação dos novos, isto é, da educação das crianças e dos adolescentes. De fato, ela chama de *educação* o período em que os mais jovens se encontram entre o universo privado, *locus* do amor, e o mundo comum, *locus* da política. Uma das funções da educação é possibilitar a transição dos biologicamente mais novos para que possam cuidar e inovar, futuramente, de um mundo velho. Assim, a educação é, para a autora, um pressuposto da liberdade, uma preparação para a política, não se confundindo com nenhuma das duas. Não quer dizer, contudo, que a educação não tenha relevância política no pensamento da autora, pois tem.

É com a educação que os atos e palavras dos recém-chegados podem adquirir significados no mundo. Assim, a educação é *"ponto de articulação entre o velho e o novo, entre o passado e o futuro, as crianças e o mundo"* (ALMEIDA, 2009, p. 15).

Em "A crise na educação", Arendt assevera que o domínio da educação é distinto do domínio da política. Tal afirmação, no entanto, pode gerar má compreensão se apresentada de

maneira desconectada da obra da autora.[46] Carvalho (2014, p. 814) se propõe a elucidar essa questão em *Política e educação em Hannah Arendt.* Para tanto, o autor apresenta as especificidades das concepções de Arendt acerca tanto do significado de *política* como de *educação*. A partir disso, ele propõe uma reflexão sobre um problema que não chegou a ser diretamente enfrentado por ela: qual o *sentido político da experiência escolar*?

Para Arendt, a política diz respeito à ação no mundo, enquanto a educação corresponde a um processo de iniciação no mundo. As duas esferas se diferenciam na medida em que a educação[47] dos novos pressupõe a autoridade do adulto e uma atitude conservadora em relação ao passado, e se dá entre as esferas pública e privada; diferentemente, a política depende da igualdade jurídica entre os sujeitos, parte de uma atitude inovadora em relação ao futuro e tem lugar na esfera pública. Isso não significa, no entanto, conforme conclui Carvalho, que a educação seja, para Arendt, apolítica. Na realidade, as relações pedagógicas estariam alocadas numa dimensão *pré-politica*, de extrema relevância para a ação política, mas sem com esta se confundir (CARVALHO, 2014, p. 815). Já o problema da educação, que é o problema da atidude dos adultos frente à natalidade no mundo, tem, sim, para a autora, uma relevância política clara.

Integra a ideia de educação, para Hannah Arendt, a *relação pedagógica*. Esta consiste na relação estabelecida entre professor e aluno, mediada por uma forma tipicamente moderna de realizar os desafios da educação: a *instituição escolar*. Na escola, o professor é o responsável pela iniciação dos estudantes diante de um mundo de legados públicos de linguagens, histórias, saberes e práticas comuns.

Como a *relação pedagógica* se estabelece num sentido de educação dos mais novos, entre professores adultos e estudantes mais jovens, existe um dever de proteção do pleno

---

[46] Interessante a reflexão de Carvalho (2014, p. 814) a esse respeito, que diz que: "Essa polêmica passagem de suas reflexões tem sido objeto de críticas e contraposições, notadamente entre as teorias críticas da educação, para as quais o postulado divórcio nada mais seria do que uma astúcia ideológica de encobrimento do papel político da educação, de seu engajamento na conservação e na reprodução de formas materiais e simbólicas de dominação.// Mas os problemas que ela suscita não se limitam a um confronto entre perspectivas teóricas distintas e irreconciliáveis. Mesmo a partir de uma análise interna à sua obra, emergem questões cujo equacionamento não se mostra menos complexo. Como conciliar, por exemplo, a proposta desse divórcio com as afirmações de Arendt que vinculam a educação à renovação do mundo comum e ao cultivo do amor mundi, tarefas que pressupõem um incontornável compromisso público e político? Como explicar seu interesse — declaradamente político, e não pedagógico — pela crise na educação? Enfim, como justificar a presença de um ensaio sobre a crise da educação numa obra defendida, pela própria autora, como uma modalidade de exercício de pensamento político?".

[47] "O fim da etapa formativa de iniciação ao mundo — a que Arendt denomina *educação* — não implica que cesse o processo ou a capacidade de aprendizagem, que o indivíduo se encerre numa identidade definitiva (lembremos que, em Arendt, o *agente* se revela *na* e pela *ação*). Ela só implica a plena admissão numa comunidade política: o momento em que se deixa de ser *um recém-chegado ao mundo* para se constituir em *alguém* que não só *está* no mundo, mas que *é do mundo*." (CARVALHO, 2014, p. 821-822)

desenvolvimento destes estudantes a ser cuidado pelo professor. Crianças e adolescentes em processo de formação precisam de um zelo em relação ao que têm de específico: sua infância, sua adolescência, suas singularidades. É preciso que o processo de desocultamento do mundo seja gradual. Somente quando *concluída* a transição para a vida adulta, da forma como faça sentido em sua comunidade, ela deve participar plenamente da vida pública e política do mundo, inclusive se responsabilizando (no nosso caso, civil, penal, política e administrativamente) por seus atos e palavras.

Na nossa cultura, enfim, tal conclusão vem com a *maioridade jurídica*, um tempo em que, espera-se, finda a chamada educação básica e se entra no mercado de trabalho ou na universidade. Mas Carvalho (2014, p. 821-822) nos lembra que esse tipo de passagem não é exclusividade das sociedades modernas: [...] todas as sociedades desenvolvem ritos a partir dos quais aqueles que eram os *novos* – e só *potencialmente* companheiros num mundo comum – passam a ser admitidos na comunidade dos adultos e igualmente responsáveis pelo destino do mundo.

Nos termos de Carvalho, haveria no cenário brasileiro uma *confusão desesperada* entre os âmbitos da pedagogia e da política, que resultaria numa aceitação acrítica da máxima de que *toda pedagogia é política e toda política é pedagógica*, sendo que a distinção dos domínios de cada um dos conceitos pode ser de grande ajuda, pois, a partir das diferenças, é possível pensar, inclusive, nas relações entre uma esfera e outra (CARVALHO, 2014, p. 815).

Carvalho lembra, ainda, que Arendt, em seu principal ensaio sobre a *educação*, se preocupa com o caráter político do tema. A própria autora jamais se pretendeu pedagoga ou pensadora da pedagogia; seu principal interesse reside em pensar a política de seu tempo. Assim, falar da crise na educação é, para ela, uma oportunidade de olhar para a atitude das mulheres e homens modernos e adultos *em face da natalidade*. Ao falar da crise na educação, sua principal inquietação não era referente a como crianças e adolescentes aprendem, mas à responsabilidade política dos adultos em relação às crianças e ao mundo, diante do passado e nossas heranças, do futuro e de sua imprevisibilidade.[48]

Portanto, mesmo em termos arendtianos, é possível dizer que há uma *dimensão política na experiência escolar*. Nesse sentido, Carvalho (2014, p. 816) defende que há temas referentes à educação dos novos que ultrapassam os limites da *autoridade científica,* devendo

---

[48] "Embora faça referências recorrentes às instituições escolares e às relações que nelas se travam, o objeto de suas reflexões ultrapassa esse âmbito específico em favor da análise de um fenômeno mais amplo: a natureza das relações entre adultos e crianças ou, mais precisamente, o caráter específico das relações entre aqueles que, já iniciados em um *mundo comum*, têm a responsabilidade política de nele acolher os novos." (CARVALHO, 2014, p. 816)

ser objeto de deliberação de toda a comunidade política. É o caso da amplitude do direito de acesso à educação escolar, da fixação de diretrizes curriculares e da legitimidade de mecanismos de seleção e avaliação. Esses são exemplos de temas educacionais de natureza ética e política, que dizem respeito à atitude dos adultos diante do novo — um tema político de primeira grandeza que não pode ficar restrito a um grupo de especialistas.

Carvalho ainda exemplifica tal compreensão abordando o tema do currículo. A escolha quanto a o que ensinar é também uma escolha sobre o que merece ser preservado da ruína. Em outras palavras, a educação tem também um papel de preservação do mundo, e a escolha sobre aquilo que merece ser preservado é uma forma de cuidar do *mundo comum*, e tem, portanto, uma dimensão política (CARVALHO, 2014, p. 816), cuja responsabilidade é dos adultos.

A separação entre a *escola* e o *mundo* é importante, todavia, porque pressupõe uma condição de proteção aos mais novos. A ideia é menos de privar crianças e adolescentes do direito de desfrutar o mundo, e mais de garantir-lhes o direito de não serem livres, na medida em que ser livre é lidar com o peso da responsabilidade pelo destino de si e dos assuntos humanos. Para Carvalho (2014, p. 821-822), é este o risco de se sobrepor, acriticamente, as esferas da política e da educação.

Não podemos delegar a responsabilidade política para as crianças ou para o futuro. O tempo da política é o presente, seu lugar é o mundo e seus sujeitos são os cidadãos adultos livres, responsáveis pelo cuidado com o mundo. Esta é, aliás, para Hannah Arendt, a origem mais legítima de toda autoridade. Do ponto de vista dos novos, seus professores e sua escola representam esse mundo. Mas nem só de relação pedagógica é feita a escola. Esta também é permeada por interações entre os estudantes, entre os profissionais que trabalham na escola, as famílias dos estudantes, as práticas, a cultura da instituição escolar etc. Ou seja, mais ampla do que a relação pedagógica é a própria *experiência escolar* (CARVALHO, 2014, p. 123-124).

Nesse sentido é que a própria escola é um artifício humano: uma obra construída por pessoas e que guarda significados constituídos por atos e palavras que compõem nosso mundo comum. Da educação como um direito social, passando pela conquista de recursos para custeio dos prédios e dos salários dos professores, as escolhas curriculares, a opção pelos direitos humanos, a arquitetura escolar: tudo isso é construído e tecido por homens e mulheres plurais.

Assim, Carvalho afirma que, apesar do caráter pré-político das relações pedagógicas, há inúmeras experiências escolares com *significação política*, ainda que ocorram no espaço

distinto do mundo público. Um exemplo é um estudante que participe da gestão escolar, por meio do conselho de escola. Sua participação nessa instância administrativa pressupõe sua igualdade de direitos de participação diante dos demais membros, no entanto essa simetria se desfaz quando o estudante volta a assumir, em termos institucionais, o papel de aluno (CARVALHO, 2014, p. 124). Em sentido semelhante, o caso de um adolescente que ocupa sua escola para manifestar-se politicamente ou, numa assembleia, discorda da opinião de seu professor. Neste caso, o adolescente age politicamente, numa posição distinta de quando esse mesmo professor lhe aplica uma prova: há, então, novamente estabelecida, uma relação de assimetria entre professor e aluno.

Além disso, para Carvalho, também *práticas pedagógicas* em sentido estrito podem possuir significação política. Quando um adulto ou uma comunidade de adultos faz escolhas sobre o que ensinar, isso tem um relevante aspecto político (CARVALHO, 2014, p. 124). Nesse contexto, o exemplo de ação política com consequências pedagógicas apresentado por Carvalho é a inclusão da história africana nas diretrizes curriculares nacionais. Para Carvalho, ao apresentarmos a cultura afro-brasileira aos novos, fazemos uma escolha em valorizar elementos de nossa cultura historicamente marginalizados e, dessa forma, temos o objetivo de que os estudantes incorporem princípios políticos, como o da dignidade humana. Todavia, não se trata de uma modalidade de *ação política stricto sensu*, pois os jovens alunos não devem ser encarados como cidadãos adultos ou com iguais direitos e responsabilidades de um adulto. Por isso é que uma manifestação de racismo por parte de um adulto, por exemplo, é um crime que prevê sanções jurídicas; já no ambiente escolar, as atitudes discriminatórias das crianças e adolescentes devem ser encaradas como oportunidade para a formação de uma consciência comprometida com o respeito às diferenças e à humanidade de todos (CARVALHO, 2014, p. 124-125).

As crianças e os adolescentes não assumem nem devem assumir completamente responsabilidade política por seus atos e palavras diante do mundo. Antes disso, é preciso que conheçam o mundo e, mais ainda, que aprendam a amá-lo. Nesse sentido, a educação chega a ser um elemento importante de instabilidade, pois, na medida em que é conservadora em relação ao mundo, é capaz de solidificar o chão para o exercício da liberdade. Segundo afirmou Almeida,

> As variáveis futuras são infinitas, porque os seres humanos são capazes não apenas de escolher entre alternativas dadas, mas de criá-las com sua ação. De certo modo, a educação aumenta ainda mais a imprevisibilidade do futuro, porque prepara as crianças para agir livremente, isto é, para começar o novo que, por se tratar de crianças, sequer pode ser contido

> por promessas. É nessa imprevisibilidade assustadora que reside nossa esperança de um mundo melhor. (ALMEIDA, 2008, p. 478)

O importante é saber que, embora possamos escolher, no âmbito da política, o que ensinar, e embora a seleção de uns ou outros conteúdos culturais representem diferentes *experiências simbólicas*, as *significações políticas* dessas experiências estarão sempre na ordem do imprevisível. E é importante que seja assim, pois é isso que assegura aos novos que possam traçar seus próprios destinos no mundo.

> [...] quem poderá saber qual o impacto formativo da leitura de *Navio negreiro* ou de *Quarto de pensão*, ou ainda da análise de um *rap* dos Racionais MC's? Ora, é esse caráter *indeterminável* que garante que as escolhas docentes não venham a se confundir com a conformação social ou com a fabricação de uma futura ordem política. Nesse sentido, fazer da escolarização uma experiência simbólica com potencial significação política é uma aposta, não um controle; implica uma relação com um legado de valores e saberes do passado, e não a determinação de uma configuração para o futuro. (CARVALHO, 2014, p. 826)

Almeida, em seu artigo "Educação e liberdade em Hannah Arendt" investiga a relação entre *educação* e *liberdade* na obra da autora. Embora a pensadora alemã não tenha esmiuçado o tema da educação ou essa sua relação com o tema da liberdade, sua afirmação de que *a essência da educação é a natalidade* permitiu a Almeida refletir que, se o papel da educação é acolher os recém-chegados no mundo, permitindo que futuramente estes possam vir a cuidar dele, e o papel da política é de realizar transformações no presente para *colocar o mundo nos eixos,* a *ação educativa* pode ser somente indireta. A educação deve cuidar de desenvolver aquilo que cada ser humano que nasce tem de singular, pois é esta a essência do dom da liberdade. Assim, a educação pode contribuir para que, futuramente, essas crianças e jovens possam renovar o mundo (ALMEIDA, 2008, p. 467).

A autora aponta que, no entanto, o desenvolvimento das singularidades dos alunos não significa apenas o seu desenvolvimento psicológico, as ditas *habilidades* e *competências.* É preciso revelar-se e descobrir os *outros* e o *mundo* neste processo, pois só há singularidade onde há pluralidade (ALMEIDA, 2008, p. 474). Diz a autora:

> O desafio é criar um espaço onde as crianças possam se revelar na sua singularidade e no qual encontrarão o respeito dos outros pelo que são — na verdade, por quem são. Essa possibilidade remete a um aspecto essencial do espaço público — "o espaço potencial da aparência entre homens que agem e falam" — o qual se caracteriza por ser um lugar onde as pessoas se fazem ver e ouvir, onde são vistas e ouvidas. (ALMEIDA, 2008, p. 474)

A experiência, segundo Almeida, de ser visto e ouvido como pessoa singular é muito importante, sobretudo para jovens da sociedade de consumo, onde o *valor* de cada um é

auferido não por seus atos e palavras, mas pelas coisas que é capaz — ou parece capaz — de comprar. Afinal, nessa sociedade não importa *quem somos*, mas *o que* somos. Por isso, é também papel da educação resistir a tendências de homogeneização, e o simples fato de a escola ser um lugar de convivência entre os diferentes colabora para isso.

O inusitado de cada um se revela nos atos e palavras proferidos pela pessoa diante dos outros. Assim, as outras pessoas podem ver *quem* aquela pessoa é. Afinal, para Arendt, não revelamos nossas singularidades por meio da introspecção, mas no mundo.

Almeida propõe, então, que se pergunte a cada aluno "*quem és?*", como forma de favorecer a capacidade de ação dos novos. Sua conclusão é que talvez a melhor forma de contribuir para uma educação renovadora do mundo é pelo estímulo às singularidades dos estudantes. Mas, para ela, a forma de fazer isso não é apenas por meio do desenvolvimento de capacidades e talentos individuais ou centrando toda a educação nos desejos e escolhas pessoais dos estudantes. Ao contrário, defende que "podemos conhecer *quem* cada um é se temos algo em comum, em relação a que os singulares agem e sobre o que se comunicam" (ALMEIDA, 2009, p. 87). Desse modo, sua proposta é que os professores estabeleçam, em sala de aula, um *espaço-entre* composto de conteúdos e práticas, pérolas do mundo e cultura escolar que gerem participação, de modo a que as pessoas possam se ligar e se diferenciar, apresentando sua singularidade dentro da escola, ao mesmo tempo em que todos conseguem se reconhecer como parte de uma pluralidade (ALMEIDA, 2009, p. 87).

Embora precise de proteção, a educação não pode ser um gueto ou uma prisão. Trata-se de uma instância protegida do mundo, em que os mais novos têm o direito de não arcar com seu enorme peso. Mas essa instância tem como função descortinar o mundo. Assim, a escola deve ser um espaço onde as crianças e jovens se revelam e se descobrem uns os outros e o mundo de maneira gradual, cuidada por adultos e também compartilhada com o mundo, com o objetivo de que se tornem progressivamente mais responsáveis e livres, aptos a assumirem, futuramente, suas responsabilidades de cidadãos.

Almeida ressalta, então, que desenvolver as singularidades de crianças e adolescentes não é incompatível com a sua introdução no mundo, pelo contrário. A convivência e amizade com outras crianças e adolescentes no ambiente da escola, essencialmente mais diverso do que o ambiente de casa e da família, é extremamente rico do ponto de vista de uma educação *para a liberdade*, pois ensina que o mundo é maior do que a nossa casa e é uma importante oportunidade para aprender sobre princípios de convivência reconhecidos por todos como válidos, e sem os quais a coexistência humana no mundo não é possível. Ao mesmo tempo, é no contato com outros que a criança e o adolescente podem perceber o que têm de único, o

que lhes diferencia em sua história pessoal, seus valores familiares, suas ideias, sua voz, sua presença no mundo, características sempre relativas e reveladas na presença de outros (ALMEIDA, 2008, p. 477).

Esse dever de preparar os recém-chegados para a tarefa de renovar o mundo não é trivial, pois implica não se contentar com uma educação que apenas desenvolva competências para a vida e o trabalho ou a realização de objetivos pessoais e sociais. Almeida chama atenção para o papel da educação como um projeto de uma comunidade política, que deve apresentar às crianças e adolescentes as heranças comuns que se pretende valorizar e conservar (ALMEIDA, 2008, p. 470). Assim, não basta preparar os mais novos para que sejam "funcionais" e satisfaçam suas necessidades vitais. Uma educação somente preocupada com isto pode levar à destruição do mundo, pelo consumo desenfreado, pelo automatismo. E em nada tem a ver com a liberdade.

Para além da convivência natural entre os estudantes, a escola é também um espaço de revelação dos saberes, das culturas, das histórias, das ciências, das imagens do mundo. E é aqui que reside um ponto polêmico no pensamento de Hannah Arendt, para quem a educação deve ser necessariamente conservadora. A escola, ao apresentar o mundo aos mais novos, interpõe entre eles um mundo velho.

Assim, a educação não pode ser pensada de maneira *instrumental*, para que as crianças sejam usadas para que alcancemos objetivos nossos, econômicos ou políticos. Por melhores que sejam as intenções, é preciso saber que os adultos, diante das crianças, representam sempre experiências de um mundo que ou não existe mais ou não existirá quando essas crianças tiverem crescido. Mesmo as ideias mais revolucionárias, as mais avançadas descobertas científicas e as mais bem informadas previsões do futuro não podem sentenciar o que virá, pois isto significaria ignorar e, no limite, inviabilizar a capacidade de ação dos novos, aquilo que têm de único e que simplesmente não podemos prever.

Assim, finalmente, nesse ambiente de coisas caducas em que vivemos, a educação pode realizar seu enorme desafio de cuidado com o mundo e as crianças e os adolescentes revelando: (i) por dentro das ruínas, a vitalidade do passado; (ii) em torno das coisas que resistem entre nós, o poder dos encontros; (iii) pela memória e a imaginação, o fôlego dos pensamentos.

Para isso, no entanto, é preciso que os adultos assumam suas responsabilidades de: (i) escolher e apresentar o que há de mais vivo do passado por entre as ruínas aos mais novos; (ii)

cuidar e criar, entre nós, um espaço onde possamos nos encontrar, em liberdade, igualdade de direitos e respeito às diferenças; e (iii) abrir caminhos e dar proteção às memórias, aos sonhos, às caminhadas e ao pensamento dos mais jovens.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho tem início em uma carta de apresentação cuja intenção é localizar o leitor na complexidade do presente. Eventos como as manifestações de rua de junho de 2013 e as ocupações de escolas, em novembro de 2015, embora ainda tenham significado histórico incerto, pois continuam a se desdobrar, nos causam, no mínimo, uma sensação de estranhamento. É sintoma da relevância histórica desses momentos o fato de não conseguirmos nomeá-los. Falta-nos uma compreensão profunda e compartilhada sobre de onde vieram e para onde nos levarão.

É possível que a cacofonia de narrativas inconciliáveis, como as que transformam manifestantes em criminosos ou em mártires, apontem para uma parte do mundo nosso que caducou. O mundo, para Hannah Arendt, é aquilo que se interpõe entre os diferentes, inclusive entre as diferentes gerações. É, portanto, um lugar carregado de passado, por onde um rio de significados que acumula pérolas cristalizadas ao longo do tempo humano, e banha as coisas deixadas de uma geração as seguintes, num processo contínuo que constitui o temo humano. Ao que parece, no entanto, de repente, as coisas do mundo, que permitem que nos encontremos e nos revelemos uns aos outros, que nos comuniquemos, enfim, expiraram, de modo que instituições diversas, como o direito de manifestação, a educação, a escola, a democracia, a imprensa são postas em perigo. As coisas secam, se tornam poeira e o ar parece quase irrespirável.

Isso não significa, é claro, que essas instituições tenham sido sempre ideais ou boas. As coisas ruins do passado, como a escravidão, também se tornam velhas, e isso é bom. É que, de repente, algumas coisas simplesmente deixam de ser válidas, aceitas entre todos, e isso nos causa estranhamentos. O véu de ideais, valores, significados que cobrem uma realidade cai, e, diante dos escombros, de coisas que aparecem nuas diante de nós, ficamos perplexos. As velhas palavras e valores que outrora cobriam as coisas de sentido e beleza se tornam absolutamente, imediatamente, dissonantes, e, por isso mesmo, cada vez mais irritantes.

Nesse cenário de crise e perplexidades, a educação adquire uma grande relevância política. Em termos arendtianos, a educação dos mais jovens tem a função de acolher os recém chegados a um mundo onde aportam como estrangeiros, para que possam, um dia, se sentir em casa nele e assumir a responsabilidade por seu destino. No entanto, numa crise o passado expirou e o futuro é absolutamente imprevisível, de modo que somos levados a

pensar: será possível, de alguma forma, algum dia, nos sentirmos em casa no mundo a tal ponto que possamos assumir a responsabilidade por ele? Ou, neste vácuo temporal, estamos condenados a uma eterna infância, cheia de irrupções de espontaneidade incapazes perdurar ou se consolidar em chão firme? Um mundo sem adultos é um lugar onde nem o passado nem as crianças estão a salvo, onde a ação política e, portanto, o novo, não têm lugar, um deserto onde não há nada nem ninguém e onde corremos o risco de sermos arrastados para o mal.

Parece um cenário absolutamente pessimista, mas este estudo partiu das ideias de Hannah Arendt e encontrou possibilidades para uma educação em tempos de crise. Se o presente parece dissonante, esta é, segundo Arendt, uma eterna *maldição*. Cabe a nós, homens e mulheres do presente, salvar este mundo que está fadado ao fim, a depender somente da natureza, que carrega para fora do mundo, inexoravelmente, toda velha geração de homens e mulheres. Todos os velhos, ao morrerem, carregam consigo a dimensão mais profunda do tempo humano que, não fosse a capacidade humana de fabricar coisas capazes de imortalizar atos e palavras, estaria condenada ao esquecimento. Assim, a obra de Arendt gera ao mesmo tempo espanto e esperança. À educação é possível voltar os olhos para o passado e o futuro, fincar raízes no mundo por meio da compreensão. Esse é o pressuposto de um mundo onde é possível criar o novo, capaz de realizar o milagre necessário para salvar nosso mundo da ruína. Mas não há garantias, educar para a liberdade é inspirar o futuro, oferecer condições, jamais controla-lo.

Comecei a apresentação dos estudos a partir das teorias de Hannah Arendt sobre as atividades humanas como fazedoras do mundo humano. O trabalho produz aquilo de que necessitamos e que consumimos mais imediatamente; a obra se refere à fabricação das coisas que usamos, e que têm mais durabilidade no mundo; a ação, por fim, ao aparecer no mundo e romper processos naturais por meio de atos e palavras, humaniza também o tempo, o quebrando-o em passado, presente e futuro, e, assim, compõe os sentidos que vestem as coisas que se interpõem entre nós e dão à nossa existência sentido e profundidade.

Esta compreensão foi importante, em primeiro lugar, para entender o sentido denso da palavra mundo para a autora, como o *lócus* onde nos revelamos e nos descobrimos humanos, singulares e plurais. Ou seja, Arendt atribui ao fato de haver obras, palavras e atos vistos e ouvidos por todos a nossa capacidade de transcender a natureza e alçar uma existência humana. É porque existem histórias narradas em livros, valores revelados em ritos, saberes postos em canções, acontecimentos históricos imortalizados em praças públicas, que nos aproximamos, nos diferenciamos e podemos nos comunicar uns com os outros.

Além disso, esse aprofundamento na teoria de Arendt acerca das atividades humanas e do fazimento do mundo também foi relevante para contornar os termos de sua crise moderna. Segundo a autora, na era Moderna, o trabalho é tido como hierarquicamente superior a quaisquer outras atividades humanas, e a forma de viver em sociedade dilui os limites entre o público e o privado. Com a divisão do trabalho e, principalmente, a descoberta de que o corpo humano é capaz de gerar um excedente, garantindo não só a própria subsistência do trabalhador como a de outros, por meio do seu trabalho, esta atividade e este modo de vida, próprios da Europa ao fim da Idade Média, adquirem uma capacidade inacreditável de reprodução, e hoje a sociedade moderna é a forma de viver de imensa parcela dos homens e mulheres vivos sobre a Terra. Os efeitos disso são um consumo desenfreado das coisas do mundo e do planeta, a globalização, o aumento da riqueza, o progresso da ciência e a privatização de espaços, valores, saberes a priori comuns. A consequência imprevista e irrevogável é o rompimento de inúmeras tradições que orientavam formas de se viver e se compreender o mundo.

Por essa razão a educação se torna um problema político de primeira grandeza numa sociedade moderna. Se antes os mais velhos transmitiam aos mais novos os saberes, valores, crenças, ritos, tradições de sua comunidade por meio de atos e palavras, nas sociedades modernas não há mais apenas uma forma de se viver, aceita como melhor ou natural. Não é mais possível a chamada *educação em ato.* Num mundo com cada vez mais possibilidades e alternativas, o passado deixa de exercer autoridade automática sobre o presente, e não é mais suficiente justificar que algo seja feito de determinada forma porque sempre foi assim. É preciso que os adultos, responsáveis pelas crianças e pelo mundo, deliberem a todo tempo na esfera pública: por que e para que educamos? Como educamos? O que ensinamos? Quem educamos?

Essa escolhas fazem parte da assunção de responsabilidade pelo mundo e pelas crianças, papel dos adultos. Dessas escolhas depende, em primeiro lugar, a conservação do mundo e do que ele tem de mais precioso, na visão dos mais velhos. Estes, por meio da educação, têm a possibilidade de confiar aos mais jovens aquilo que amam no mundo. Assim, a educação tem uma função de preservar o que há ser valioso, dando-lhe a possibilidade de sobreviver mesmo a morte de todos os que hoje vivem, ficando no mundo sob a responsabilidade de futuras gerações. Por outro lado, a educação também tem um papel inovador no mundo. As escolhas no campo da educação são necessárias para que as crianças possam desenvolver aquilo que têm de singular, para que possam, futuramente, quando

estiverem mais fortalecidas, renovar o mundo, atualizando-o de acordo com suas próprias especificidades e experiências.

Mas como possibilitar, na modernidade, uma educação que cumpra seu papel, ao mesmo tempo, de conservar e renovar o mundo?

Nas sociedades modernas, o direito ganha um papel fundamental. Os princípios e regras mínimos para se conviver num mundo compartilhado e plural como o nosso aparecem como obra, na forma de leis, e ação, na forma de atos e palavras que fundam, disputam, atualizam e preenchem de significados essas leis. Para Hannah Arendt, as revoluções são as formas modernas de se fundar uma nova esfera comum de convivência. O encontro de pessoas diferentes numa esfera pública gera um poder que, convertido em ação, é capaz de criar o novo no mundo. Esse novo, na medida em que consegue ganhar permanência por meio da obra, ou seja, desde que seja capaz de reificar atos e palavras na forma de uma constituição ou uma lei, ganha autoridade com a passagem do tempo, e consolida entre as pessoas um conjunto de valores, ritos, sonhos, projetos compartilhados, que permitem a convivência entre pessoas diferentes em torno de um mínimo comum. Assim, o direito à educação é feito tanto da letra morta como do espírito vivo numa sociedade moderna, e precisa garantir a existência de uma educação acolhedora do novo e conservadora do mundo.

Não só o direito, mas as cidades, os prédios públicos, as escolas, as instituições, a educação pública, as ideias pedagógicas se interpõem entre nós como resultados de atividades humanas fazedoras do mundo. Assim, obras como a Declaração Universal dos Direitos Humanos ou a Constituição Federal de 1988 se interpõem entre nós nas esferas públicas internacional e nacional, respectivamente, dizendo, inclusive, para que fins deve servir nossa educação, por quais princípios ela deve se orientar, a quem cumpre realiza-la, entre outras convenções. Em torno dessas obras é possível agir para atualizar seus significados, reivindicar o sentido de suas palavras, ressignificar os valores e promessas coletivas que as fundamentam, e mesmo questionar sua efetividade no mundo concreto. Disputar e contar os significados e as histórias que banham uma obra comum no âmbito da esfera pública é também dignificá-la. Como estudantes que ocupam escolas públicas buscando atribuir novos sentidos àquele espaço e à educação; ou manifestantes ocupam ruas e praças públicas para manifestar suas palavras e desejos em relação a direitos, serviços públicos, moralidade pública. Essa é a forma moderna de, em termos arendtianos, voltar a conjugar política com liberdade pública. Essa é a forma humana de realizar o milagre capaz de romper processos sobrehumanos de desertificação.

Com o atual progresso da técnica, finalmente, ampliou-se infinitamente as dimensões da globalização, as possibilidades de comunicação, e também de diluição entre público e privado e de controle das pessoas, a rapidez com que tradições caem por terra e que a realidade se apresenta a nós de maneira crua e dissonante. A sensação é de que há, desde os tempos de Hannah Arendt, uma ampliação brutal das características modernas descritas pela autora como reprodutoras do deserto. Por outro lado, há, também, uma enorme multiplicação dos encontros entre os diferentes e, portanto, de potencial para renovação da realidade. A conclusão a que chego, neste ponto, embora ainda de maneira muito incerta e frágil, é de que potencializam-se, hoje, os riscos de expansão do deserto, mas, também, as possibilidades de ação humana. O que resultará dessas novas condições, se o extraordinário ou a hecatombe, ainda depende dos nossos projetos e sonhos comuns, capazes de pautar nossa ação no mundo e a fabricação das coisas que residem entre nós.

A pergunta deste trabalho é como fica a educação diante de tantos perigos e tantas oportunidades.

Para responder a essa inquietação, a partir do capítulo 2 deste trabalho desço um pouco mais fundo nos conceitos de velho e novo para Hannah Arendt, investigando possíveis relações que a educação pode ter com essas categorias de coisas.

Num mundo em crise profunda como o nosso, o velho consiste em quase tudo que encontramos ao olhar sobre o nosso presente, que se apresenta para nós como ruínas. A impressão é de que quase tudo o que existe hoje já está velho: as escolas, os materiais didáticos, os saberes dos professores, a lousa, o giz, as carteiras, os livros, as cidades, as palavras, os discursos políticos, os partidos políticos, os homens públicos, a gramática, a tecnologia, as histórias, as músicas, as Constituições dos países, os direitos humanos, os discursos de defesa dos direitos humanos, os sistemas políticos, as roupas que usamos, os corpos, os móveis das nossas casas, a forma como dançamos, o que sabemos, no que acreditamos, como vivemos.

Numa sociedade de trabalho e consumo, em que tudo parece descartável, é preciso sempre trocar o velho pelo novo, e as coisas se tornam velhas cada vez mais rapidamente, pois, se não são feitas para o descarte quase imediato, é ainda assim que as consideramos. O perigo dessa forma de encarar as coisas do mundo, é perder a dimensão de profundidade que permite que as coisas sejam *algo* e que nós sejamos *alguém*.

Ser alguém, para Hannah Arendt, é ser capaz de, por meio do pensamento, lembrar do passado e tecer juízos sobre ele, agindo no presente de forma a assumir uma responsabilidade diante do mundo e de seu futuro. Assim, ainda que uma escola ou uma Constituição sejam

originariamente obra, fruto de atos e palavras de homens e mulheres que adquiriram permanência na medida em que se materializara, em prédios e textos, basta que sejam tomadas sem ênfase, que tenham suas histórias esquecidas para que se tornem descartáveis ou alienáveis por interesses mesquinhos, esvaziadas de sentido e tornadas descartáveis. O esquecimento impede que as pessoas sejam quem são e que as coisas conservem seus sentidos.

A falta de pensamento leva, portanto, a uma existência superficial, desarraigada em relação às coisas do mundo, como se viéssemos a um mundo novo todos os dias e vivêssemos em uma tábula rasa. Em termos arendtianos, onde não há nada, ou seja, onde não há coisas que guardam sentidos compartilhados no mundo, ao longo do tempo, os seres humanos restam sozinhos, pois é por intermédio do mundo que nos encontramos e nos revelamos uns aos outros. A ausência de pensamento é tomada, pela autora, como a grande causa que permitiu que homens e mulheres de seu tempo fosse arrastados para o mal do totalitarismo.

Quando não pensamos, somos capazes de ignorar a dimensão de profundidade dos acontecimentos do mundo e tomar o abjeto como se fosse banal. Segundo Arendt, é porque, modernamente, nos tornamos superficiais e tomamos os outros como supérfluos que o mal extremo, representado pelo totalitarismo, encontrou condições de se alastrar.

Assim, o pensamento é tomado pela autora como uma forma de evitar o mal. Conhecer e lembrar, para ela, são formas de deitar raízes no mundo. Ao adentrar na profundidade temporal do mundo, imaginando e lembrando o passado que corre por entre os escombros, é possível compreender melhor a realidade e com ela se reconciliar.

Hannah Arendt é expressa ao dizer que não há forma pré-definida ou metodologia para se pensar. Mas a autora, que tinha o hábito de falar de suas ideias a partir de exemplos, admirava a forma como Walter Benjamin buscava o passado nos escombros do presente. Segundo a autora, o escritor pensava de forma análoga a como ele andava pela cidade de Paris. Arendt utiliza metáforas para descrever um *como pensar* que resiste heroicamente à violência do progresso, e volta os olhos para o passado, anotando o que vê enquanto uma tempestade sobrehumana lança tudo para o futuro. Ao mesmo tempo, esse pensar anda a esmo por entre os escombros do presente, se detendo e avançando, e, assim, recebendo mensagens do passado. Por fim, este pensar retira objetos do passado e lhes organiza a partir de categorias pautadas no presente, como alguém que reúne citações para contar sobre a sua própria vida.

Na minha compreensão, essas são imagens extremamente ricas no campo da educação. Este estudo certamente me convenceu da necessidade de termos, em tempos de crise, uma

educação que faça pensar. Se é verdade que não há manual ou garantia para o pensamento, certamente o exemplo de Benjamin (nos termos da descrição de Arendt), iluminam no sentido de que, talvez, em tempos de modernidade profunda, seja o caso de abrir espaços para mais vagar na educação. Se aos adultos não é devido deixar de fazer escolhas e assumir a responsabilidade pela educação das crianças, seria possível fazer da escola algo mais parecido com uma cidade que, como Paris, acolhe por entre suas arcadas e bulevares os distraídos, aqueles que caminham sem pressa e sem rumo? Se temos diante de nós ruínas, que guardam por entre a poeira e as parafernalhas inúteis mensagens e pérolas do passado, me parece papel do adulto construir espaços de acolhimento, proteção e movimento para os mais jovens, para que estes possam perambular por entre cidades, bibliotecas, móveis, livros, sites na internet, museus, escolas onde, de repente, encontrem algo valioso, se detenham ali, e, depois, avancem.

Arendt fala de Paris como a cidade onde Benjamin e outros estrangeiros se sentiam em casa, justamente por sua arquitetura acolhedora. A possibilidade do pensamento de fluir livremente por entre as coisas velhas do mundo também é capaz de nos fazer sentir mais em casa neste mundo, na medida em que, quando aprofundamos nosso olhar sobre as coisas e percebemos sua dimensão de profundidade, podemos perceber sua vida, suas histórias, compreender seus sentidos mais profundos, colecionar citações, preenchendo de sentido o que antes era oco. Quando pensamos somos, ademais, capazes de imaginar, atribuindo vida ao que antes parecia morto.

A compreensão, possibilitada por um pensamento que flui por entre coisas e sentidos, é, enfim, essencial para que possamos nos sentir em casa sobre a terra. A educação, para Hannah Arendt, é o processo pelo qual nos tornamos adultos, na medida em que sua essência é o fato de que nós, seres humanos, nascemos para o mundo. De modo que, se, ao atingir a maioridade, não nos sentimos em casa no mundo, capazes de nos responsabilizar por seu destino e por nossas crianças, então a educação não atingiu o seu fim.

Mas quem, de fato, se sente em casa no mundo ou responsável por ele após passar pela nossa educação básica?

Hannah Arendt, em *A crise na Educação*, aborda a questão da crise da autoridade dos adultos no campo educacional. Por uma série de razões, a autora a autora argumenta e professores e familiares, na modernidade, deixaram de assumir a responsabilidade pelo mundo e pela educação das crianças. A consequência disso é problemática porque, para a autora, aprendemos, sobretudo por meio de exemplos, e adultos que não fazem escolhas em relação à educação dos novos ou em relação ao mundo, são incapazes de inspirar crianças e

adolescentes para que escolham. Nesses termos, a autora parece dizer que, modernamente, estamos falhando naquilo que a educação tem de essencial: cuidar do mundo público e preparar os mais novos para a renovação desse mundo.

Por fim, no terceiro capítulo deste trabalho, abordo o tema do novo em Hannah Arendt. Ela aborda o fenômeno da natalidade, inicialmente, como um fenômeno biológico, mas faz isso desde o princípio pensando na relevância política do fato de virmos ao mundo sempre únicos. A autora explica o poder renovador da política a partir do milagre do nascimento. Nesse sentido, da mesma forma como nós, seres humanos, subvertemos a natureza vindo ao mundo sempre singulares, podemos também romper com processos automáticos da história ou do trabalho e realizar verdadeiros milagres na esfera pública.

Assim, a liberdade, em termos arendtianos, tem um sentido bastante público: ser livre é ser capaz de agir no mundo em colaboração. O lugar da liberdade é a esfera pública, de modo que a ação é não só constitutiva do mundo, como também pressupõe sua existência. Nesse sentido, o direito e a república, bem como a pólis e as cidades modernas têm o potencial de nos tornar mais livres, na medida em que se materializam entre os diferentes e mediam encontros. No caso da escola, é artifício humano moderno criado para a finalidade educacional. Assim, constitui o mundo, mas não se confunde com ele, por ser espaço especialmente protegido de transição entre o privado da família e o público do mundo. No entanto, é papel da escola educar *para a liberdade*, de modo que a ela cabe fazer, progressivamente, a revelação do mundo humano e o despertar para o amor e o cuidado com ele.

Nesses termos, cabe aos adultos, pais, cidadãos e professores, fazer escolhas, assumindo suas responsabilidades pelas crianças e pelo mundo, inclusive para construir uma escola onde seja possível aos mais jovens perambular e fazer descobertas do passado, mas onde estes jovens também encontrem, interpostas entre eles, coisas comuns do mundo em torno das quais possam se encontrar, aos outros e a si mesmos. Pode ser uma festa popular ou um experimento científico. Mitos africanos ou valores humanísticos. O importante é que haja, além das ruínas, a disposição dos adultos em apresentar o que já encontraram de mais valioso, inspirando uma atitude de amor e cuidado em relação às coisas do mundo.

Em síntese, na minha visão, para que seja ao mesmo tempo conservadora e renovadora do mundo, portanto, a educação precisa convidar ao respiro do pensamento, dar espaço aos percursos e desvios pessoais e ao silêncio, e, também, promover encontros, permitir que as singularidades dos estudantes se manifestem em torno de objetos e projetos comuns, de interesse coletivo da escola e, progressivamente, também do mundo público.

***

Enfim, estudar a educação em um mundo em transformação nesses anos de pesquisa, de 2013 a 2016, no Brasil e em São Paulo, foi um exercício de metalinguagem e uma espécie de autobiografia. A capacidade de Benjamin de congelar agitações extremas e descrevê-las, como quem fotografa uma catástrofe estando nela, inspira, mas não nos torna imediatamente capazes de fazer como ele, infelizmente.

É claro que, em tempos de espasmos e desmoronamentos, a lente perde o foco, de modo que pareceu inevitável deixar o texto ser abalado pelos irremediáveis movimentos do presente: as revoltas de junho de 2013, o movimento de ocupações de escolas de novembro de 2015, a utilização de forças policiais para reprimir uma nova geração que emerge, e que tenta *ocupar e resistir* na esfera pública, a crise de representatividade de nossa democracia brasileira, o impeachment da presidente Dilma Rousseff, a derrocada do PT, a desconfiança em relação à nossa República e suas instituições, a questão internacional dos refugiados, o terrorismo, a eleição de Donald Trump nos Estados Unidos, enfim, de modo geral, parece ser um momento de especial esgarçamento de nossas promessas de convivência mútua, gerando um clima de enorme instabilidade, esperança e medo.

Assim, se este texto cujo tema é a educação pareceu poluído por coisas *de fora*, pertinentes à esfera pública nacional e internacional, isso se deve ao fato de que o problema mesmo deste trabalho reside em que, sem chão, não há educação. Nesse sentido, mesmo a resposta moderna de uma educação voltada a um mínimo comum, que é uma educação com base nos valores e direitos humanos, parece ameaçada. Minha aposta é de que, enfim, nós, adultos, não nos esquivemos de nossa responsabilidade perante as possibilidades e os impulsos de renovação que dão sinais de vitalidade, nos movimentos de uma nova geração que deve ser incluída na esfera pública, e não combatida pelas forças estatais.

Historicamente, o Brasil sufoca suas energias criativas por meio do abandono e da violência institucional aplicada contra a juventude, sobretudo a mais pobre e negra, numa recusa absoluta, por parte dos adultos e dos membros de nossa comunidade política, de assumir a responsabilidade pelo mundo e pelas crianças e adolescentes, permitindo àquele que *persista* e a estes que *sejam*. Ora, se os fenômenos sobre-humanos da história, do capitalismo, da natureza e do avanço da técnica parecem grandiosos demais diante de nós, Arendt nos lembra que o maior perigo está em se recusar a pensar e agir.

Por isso mesmo, e por fim, este trabalho pretendeu oferecer uma contribuição singela ao lembrar da vida por trás de palavras que não podem caducar, como *política*, *memória*, *educação* e *direito*, deitando raízes no fértil pensamento de Hannah Arendt. Modestamente, buscamos participar da criação de algo que nada tem de modesto e que, embora reúna a inspiração contida na vida e na obra de milhares de pessoas, de diferentes lugares e tempos, jamais existiu: um Brasil e um mundo capazes de acolher seus filhos com amor, sem negar-lhes a dimensão mundana de profundidade histórica e sem medo da liberdade de seus filhos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS


ADORNO, Theodor W. *Notas de literatura I.* Trad. Jorge M. B. De Almeida. São Paulo: Ed. 34, 2003.

ALMEIDA, Vanessa Sievers de. "Educação e liberdade em Hannah Arendt". *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.34, n.3, p. 465-479, set./dez. 2008.

_____, Vanessa Sievers de. *Amor mundi e educação: reflexões sobre o pensamento de Hannah Arendt.* 2009. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

_____, Vanessa Sievers de. "A distinção entre conhecer e pensar em Hannah Arendt e sua relevância para a educação". *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.36, n.3, p. 853-865, set./dez. 2010.

_____, Vanessa Sievers de. "Natalidade e educação: reflexões sobre o milagre do novo na obra de Hannah Arendt". *Pro-posições*, v.24, n.2 (71), p. 221-237, mai./ago. 2013.

AMADO, Jorge. *Capitães da areia.* 3ª ed. São Paulo: Companhia das Letras. 2008.

ANDRADE, Carlos Drummond de. *A rosa do povo*. 31ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.

ANDRADE, Marcelo. "A banalidade do mal e as possibilidades da educação moral: contribuições arendtianas". *Revista Brasileira de Educação*, v.15, n.43, jan./abr. 2010.

ARENDT, Hannah. *Eichmann em Jerusalém: um* relato sobre a banalidade do mal. Trad. José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

_____, Hannah. *A vida do espírito:* o pensar, o querer e o julgar. Trad. Antônio Abranches; Cesar Augusto R. de Almeida; Helena Martins. Rev. téc. Antônio Abranches. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

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

_____, Hannah. *Origens do totalitarismo.* Trad. Roberto Raposo. Editora Companhia das Letras. São Paulo. 2007.

_____, Hannah. *Homens em tempos sombrios*. Trad. Denise Bottmann. Posfácio: Celso Lafer. São Paulo. Companhia das Letras. 2008.

_____, Hannah. *A promessa da política.* Org. e intr. Jerome Kohn. Trad. Pedro Jorgensen Jr. 2.ed. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

_____, Hannah. *A condição humana.* Trad. Roberto Raposo. 11.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

_____, Hannah. *Entre o passado e o futuro.* Trad. Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2014.

BARRERA, Tathyana Gouvêa da Silva. *O movimento brasileiro de renovação educacional no início do século XXI*. 2016. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

BENJAMIN, Walter. *O anjo da história.* Org. e trad. João Barrento. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

BENVENUTI, Erica. *Educação e política em Hannah Arendt:* um sentido político para a separação. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica*. Brasília, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curiculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 21 nov. 2016.

BRUNIERA, Lincoln Coelho. *Educar em um mundo deserto:* a educação em direitos humanos e o pensamento de Hannah Arendt. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

CARVALHO, José Sérgio. "Formação de professores e educação em direitos humanos e cidadania: dos conceitos às ações". *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.3, p. 435-445, set./dez 2004.

_____, José Sérgio. “Política e educação em Hannah Arendt: distinções, relações e tensões”. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.35, n.128, p.629-996, jul/set., 2014.

_____, José Sérgio. *Educação:* uma herança sem testamento. 2013. Tese (Livre Docência– Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015a.

_____, José Sérgio. “Autoridade e educação: o desafio em face do ocaso da tradição”. *Revista Brasileira de Educação*, v.20, n.63, out./dez. 2015b..

CORREIA, Adriano. “O desafio moderno: Hannah Arendt e a sociedade de consumo.” In MORAES, Eduardo Jardim de; BIGNOTTO, Newton (orgs.). *Hannah Arendt:* diálogos, reflexões e memórias. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

CORREIA, Adriano. “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.

COSTA, Iá Camargo. “O ensaio de Adorno e a produção social da forma”. *Trans/Form/Ação*, São Paulo, 9/10: 41-49, 1986/87.

COSTA ALMEIDA, Davi da. “Os desdobramentos da biopolítica na Contemporaneidade: de Foucault, Arendt e Benjamin a Giorgio Agamben”. *Textura*, n.25, jan./jun. 2012.

CUSTÓDIO, Crislei de Oliveira. *Educação e mundo comum em Hannah Arendt:* reflexões e relações em face da crise do mundo moderno. 2011. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

DEINA, Wanderley José. *A educação na esteira da crise política da modernidade:* uma análise a partir das reflexões de Hannah Arendt. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

DUARTE, André. “Hannah Arendt e a modernidade: esquecimento e redescoberta da política”. *Trans/Form/Ação*, São Paulo, n.24, p. 249-272, 2001.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa.* Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1988.

FRANCISCO, Maria de Fátima Simões. Pensamento e ação em Hannah Arendt. Trans/Form/Ação, Dez 1996, vol.19, p.163-175.

_____, Maria de Fátima Simões. "Da distinção entre Terra e Mundo na Filosofia de Hannah Arendt". ESDC/CEMOrOC-Feusp, IJI, Universidade do Porto. Notandum 17, jul./dez. 2008. p. 59-68.

_____, Maria de Fátima Simões. "Hannah Arendt: existência mundana e relacionamento entre as gerações humanas". *International Studies on Law and Education*, 24, set./dez, 2016.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido:* saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRICKMANN, Natália Cruz. *Hannah Arendt e a condição humana:* era moderna e alienação política. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil, 2009.

GALEANO, Eduardo. *O livro dos abraços*. Trad. Eric Nepomuceno. 2.ed. Porto Alegre, L&PM, 2014.

GONÇALVES, Tânia. *Autoridade docente:* pensamento, responsabilidade e reconhecimento. 2012. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

HABERMAS, Jürgen. "O conceito de poder de Hannah Arendt". In FREITAG, Bárbara; ROUANET, Sérgio Paulo (Orgs.). *Habermas:* sociologia. Trad. Bárbara Freitag e Sérgio Paulo Pouanet. São Paulo: Ática, 1980.

HILST, Hilda, *Os cem melhores poemas brasileiros do século*. Editora Objetiva: Rio de Janeiro, 2001.

KOHN, Jerome. "*Introdução*". In KOHN, Jerome (Org.). *A promessa da política*. Trad. Pedro Jorgensen Jr. 2.ed. Rio de Janeiro: Difel, 2009.*A promessa da política.*

KUNDERA, Milan. *A insustentável leveza do ser.* Trad. Teresa Bulhões Carvalho da Fonseca. Companhia das Letras: São Paulo, 2008.

LAFER, Celso. "A reconstrução dos direitos humanos: a contribuição de Hannah Arendt". *Estudos Avançados*, 11 (30), 1997.

_____, Celso. "Experiência, ação e narrativa: reflexões sobre um curso de Hannah Arendt". *Estudos Avançados*, 21 (60), 2007.

LAMAS, Anyele Giacomelli Lamas. *Por um sentido formativo da arte numa 'sociedade de consumidores':* uma inserção no pensamento político de Hannah Arendt e de Jacques Ranciere. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura.* Trad. de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

NASCIMENTO, Lizandra Andrade; GHIGGI, Gomercindo. "Pedagogia do mundo: afirmando o compromisso com a preservação e a renovação do mundo – diálogos com Freire e Arendt". IX Anped Sul, Seminário de pesquisa em educação da região sul, 2012.

NOBRE, Marcos. "Participação e deliberação na teoria democrática: uma introdução". In COELHO, Vera Schattan P.; NOBRE, Marcos (Orgs.). *Participação e deliberação: teoria democrática e experiências institucionais no Brasil contemporâneo*. São Paulo: Editora 34. 2004.

_____, Marcos. "Introdução". In. NOBRE, Marcos; TERRA, Ricardo (orgs.). *Direito e democracia:* um guia de leitura de Habermas. Malheiros Editores. São Paulo: 2008. p. 20-23.

_____, Marcos. *Imobilismo em movimento:* da redemocratização ao governo Dilma. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

PETIT, Michele. *A arte de ler ou como resistir à adversidade*. Trad. Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: Editora 34, 2009.

SAVIANI, Demerval. *História das ideias pedagógicas no Brasil.* 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SCHWARCZ, Lilia M.; STARLING, Heloísa M. *Brasil: uma biografia.* São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SERRA, Maria Olilia. *Dos tempos sombrios ao cuidado com o mundo:* a banalidade do mal e a vida do espírito em Hannah Arendt. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Departamento de Filosofia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

SILVA, Beatriz Padial da. *Da força da tradição às relações de confiança*: como a autoridade é reconhecida por seis jovens contemporâneos. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

TARGINO, Renata Fernandez. *A educação e o professor polivalente:* considerações a partir de Carl G. Jung e Hannah Arendt. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

TELES, Edson Luis de Almeida. *Pensar e agir:* narrativa e história na filosofia de Hannah Arendt. Universidade de São Paulo, São Paulo.

VENANCIO FILHO, Alberto. "O liberalismo nos pareceres de educação de Rui Barbosa". *Estudos Avançados*, São Paulo, v.21, n.61, dez. 2007, p. 267-276. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142007000300017>. Acesso em: 19 nov. 2016.

VATTER, Miguel. "Natality and Biopolitics in Hannah Arendt". *Revista de Ciência Política*, v.26, n.2, 2006, p. 137-159.

WERLE, Denílson L; SOARES, Mauro V. "Política e direito: a questão da legitimidade do poder político no estado democrático de direito". In. NOBRE, Marcos; TERRA, Ricardo (orgs.). *Direito e democracia:* um guia de leitura de Habermas. Malheiros Editores. São Paulo: 2008. P. 117-145.