

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MARIA DE JESUS DOS SANTOS

Crise, educação e responsabilidade com o mundo, à luz do pensamento de Hannah Arendt

São Paulo
2020

MARIA DE JESUS DOS SANTOS

Crise, educação e responsabilidade com o mundo, à luz do pensamento de Hannah Arendt

Tese apresentada a Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para obtenção do
título de doutora em Educação.

Área de Concentração: Filosofia da Educação.

Orientadora: Maria de Fátima Simões
Francisco.

São Paulo
2020

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.

Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

SS237c Santos, Maria de Jesus dos
Crise, educação e responsabilidade com o mundo, à luz do pensamento de Hanna Arendt / Maria de Jesus dos Santos; orientadora Maria de Fátima Simões Francisco. -- São Paulo, 2020.
211 p.

Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação Cultura, Filosofia e História da Educação) -- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2020.

1. Crise na Educação. 2. Perda da autoridade. 3. Rompimento do fio da tradição. 4. Sentido público da educação. 5. Hannah Arendt. I. Francisco, Maria de Fátima Simões, orient. II. Título.

Nome: SANTOS, Maria de Jesus dos

Título: Crise, educação e responsabilidade com o mundo, à luz do pensamento de Hannah Arendt

Tese apresentada a Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de doutora em Educação.

Aprovada em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Meu agradecimento mais sincero e profundo,

Aos que um dia me geraram, deram-me vida e amor, seguraram minha mão com cuidado e proteção, suas palavras e gestos me conduziram pelo mundo; nascer e viver a meninice na roça – com vocês dois, com suas labutas, me deram simplicidade, espírito livre, força e desejo de voar e de querer o novo. Ao me levarem para a cidade, me ensinaram a mudar, ter coragem, compreender a grandeza do mundo; e como eu tinha que lutar para ter um lugar nele, vocês dois, Adelina e Diomar, mãe e pai, constituem a força que vibra em mim todos os dias, dizendo para eu não parar, que ainda há sentido em viver. Vocês são o meu passado, meu presente, meu futuro. Obrigada!

Aos melhores irmãos do mundo, Quitéria, Eliane, Werthon, Pádua e Elizabete, sem vocês a vida é solidão e desamparo, com vocês há alegria, espontaneidade, batalhas, brigas, comunhão e partilha. Peço que relevem o estresse e os momentos em que não pude estar junto a vocês.

A meus filhos André Luis e Victor Rangel, metades de mim, partes do meu ser, aqueles que se acostumaram com uma mãe que olha mais para os livros do que para eles. Obrigada!

Ao sobrinho Luã Gabriel, com respeito e afeto. Às sobrinhas Luana, Maria Clara, Luma, Luiza e a mais bela de todas, Ana Sofia, para que sejam mulheres melhores do que eu e que nada as aprisione.

AGRADECIMENTOS

Esta é uma oportunidade singular para ser grata a Deus, minha luz e proteção.

Agradeço a todos os funcionários e servidores da FEUSP na pessoa do seu diretor Prof. Dr. Marcos Garcia Neira; faço um agradecimento especial ao Prof. Dr. Agnaldo Arroio (Coordenador do DINTER USP/UFPI), às Professoras Claudia Galian e Maria Isabel e aos Professores Afrânio Catani e Nélio Bizzo, pela valiosa contribuição na minha formação profissional no âmbito das disciplinas/créditos.

Agradeço aos membros da banca de qualificação, Professora Crislei Custódio e Professor Wanderlei Deina, por aceitarem avaliar o relatório, pelo espírito de colaboração e significativa contribuição.

Um agradecimento especial à professora Doutora Maria de Fátima Simões Francisco, pela orientação, escuta e paciência; pelo companheirismo, reiterado incentivo e estímulo. Sou muito grata por compartilhar com espírito solidário e competência, do seu conhecimento e sabedoria. Foi um privilégio.

Agradeço à Universidade Federal do Piauí, por meio do Magnífico Reitor Prof. Dr. José de Arimatéia Carvalho Dantas, do Prof. Dr. Welter Cantanhêde da Silva – Coordenador do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* – e da Profa. Dra. Germaine Elsout de Aguiar, Coordenadora do DINTER USP/UFPI, pelo esforço e dedicação para que o PPG se efetivasse com êxito.

Aos colegas de curso, pelo debate acalorado em tornos dos temas da educação, pela relação amistosa e aprendizagem recíproca.

Aos Colegas do Departamento de Fundamentos Educacionais DEFE/CCE/UFPI, pela compreensão, incentivo e apoio carinhoso.

Ao Núcleo de pesquisa Hannah Arendt (NUPHA), por meio do seu Coordenador Prof. Dr. Fábio Abreu Passos e de todos os seus membros, pela partilha de conhecimentos através da leitura e discussão das obras de Arendt. Vocês me ensinaram, me ouviram, juntos estamos aprendendo a compreender o mundo. Obrigada!

Às alunas e aos alunos do curso de Pedagogia da UFPI, pelas viagens filosóficas, pela oportunidade do diálogo, reciprocidade e respeito.

Ao Francisco e ao Gilson, meus amigos do coração, professores da educação básica que me apresentaram a filosofia há 20 anos, os quais, permanecem firmes na tarefa de ensinar e mudar o mundo.

Aos Amigos Arendtianos João, Alexandrina, Hellen, Claudia, Carlos, com vocês o fardo se tornou mais leve.

Ao Antônio Carlos, pela amizade e companheirismo.

RESUMO

SANTOS, Maria de Jesus dos. **Crise, educação e responsabilidade com o mundo, à luz do pensamento de Hannah Arendt**. 2020. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

Esta tese tem, como objetivo, investigar a crise na educação contemporânea a partir da teoria política de Hannah Arendt e se insere no debate teórico da filosofia da educação, ao tratar dos temas crise do mundo moderno, perda da tradição e da autoridade e da questão da responsabilidade, em conexão com o problema da educação. Evidenciaremos como a compreensão da crise na educação pode ser articulada à análise da crise política, pois o exame dessa particularidade se deu anexado à crise geral da sociedade contemporânea trazida na obra arendtiana, observando seu potencial de força fundante da modernidade e desvelando-a como força criadora. Investigamos como a perda da autoridade e o rompimento do fio da tradição, elementos de discussão da filosofia política de Arendt, também repercutem na crise da educação que, apesar desses impactos, pode expressar uma face fecunda e produtiva da crise ao assumir responsabilidades com o mundo comum. Constatamos que, para Arendt, quando desaparecem todas as tradições, quando todo modelo de autoridade perde legitimidade, a educação não fica imune e evidencia, em seus domínios, uma crise. Ela se perguntou que aspectos do mundo moderno e de sua crise geral se revelavam efetivamente na crise educacional e refletiu sobre o papel que a educação desempenha em toda civilização e sobre a responsabilidade coletiva com o mundo que se assume quando se cuida de crianças e jovens e de sua formação. Assim, percebeu que, quando não se assume a natalidade como essência da educação, descuida-se dos recém-chegados, deixando-os abandonados em “seu mundo”, o que provoca, por consequência, a não preservação/continuidade do mundo comum; a educação dos novos é, nessa teoria, um sinal de amor ao mundo e o ponto em que decidimos se o amamos o bastante para assumirmos responsabilidade por ele. Confirmamos, com esse estudo, a educação como um problema filosófico e político de primeira ordem e evidenciamos que, pelo sentido público que engendra, ela tem potencial para vencer a crise e salvar o mundo moderno das ruínas.

Palavras-chave: Crise. Crise na Educação. Perda da autoridade. Rompimento do fio da tradição. Sentido público da educação. Responsabilidade com o mundo. Hannah Arendt.

ABSTRACT

SANTOS, Maria de Jesus dos. **Crisis, education and responsibility with the world, by the light of Hannah Arendt's thought.** 2020. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2020.

This thesis aims to investigate the crisis in contemporary education from the political theory of Hannah Arendt and it is inserted in the theoretical debate of the philosophy of education when dealing with the themes of crisis in the modern world, loss of tradition and authority and the issue of responsibility, in connection with the problem of education. We will highlight how the understanding of the crisis in education can be linked to the analysis of the political crisis, since the examination of this particularity was attached to the general crisis of contemporary society brought about in Arendt's work, observing its potential as a founding force of modernity and unveiling it as a creative force. We investigate how the loss of authority and the breaking of the thread of tradition, elements of discussion of Arendt's political philosophy, also have an impact on the education crisis which, despite these impacts, can express a fruitful and productive face of the crisis when assuming responsibilities to the world common. We find that, for Arendt, when all traditions disappear, when every model of authority loses legitimacy, education is not immune and shows in its domains a crisis. She wondered what aspects of the modern world and its general crisis were effectively revealed in the educational crisis and she also reflected on the role that education plays in all civilization and on the collective responsibility with the world that is assumed when caring for children and young people and their education and realized that, when birth is not assumed as the essence of education, newcomers are neglected, leaving them abandoned in “their world”, which consequently causes the non-preservation/continuity of the common world; the education of the new ones is, in this theory, a sign of love for the world and the point at which we decide if we love the this world enough to take responsibility for it. With this study, we confirm education as a philosophical and political problem of first order and we show that, by the public meaning that it engenders, it has the potential to overcome the crisis and to save the modern world from ruins.

Keywords: Crisis. Crisis in Education. Loss of authority. Breaking the thread of tradition. Public sense of education. Responsibility to the world. Hannah Arendt.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
1 HANNAH ARENDT E A FACE DUPLA DA CRISE NO MUNDO MODERNO	22
1.1 Conceitos regionais de crise em Ricoeur	26
1.2 Crise e Crítica.....	33
1.3 A face dupla da crise – ruínas e começos	38
1.3.1 As ruínas.....	41
1.3.1.1 A alienação do mundo (?)	41
1.3.2 Os Começos	59
2 PERDA DA AUTORIDADE E CRISE NA EDUCAÇÃO	66
2.1 Autoridade é <i>um não mais</i>	69
2.1.1 Autoridade para os gregos – <i>uma crítica à tirania da razão</i>	75
2.1.2 A experiência romana de autoridade – <i>uma reverência ao passado</i>	82
2.2 A perda da Autoridade e a Educação	87
2.2.1 “Um mundo dos novos” sem autoridade.....	93
3 O ROMPIMENTO DO FIO DA TRADIÇÃO ARTICULADO À CRISE NA EDUCAÇÃO	109
3.1 Como o fio da tradição foi rompido?	112
3.1.1 Marx e os desafios à tradição	118
3.1.2 É o totalitarismo que rompe o fio da tradição!.....	126
3.2 Perda da tradição e crise na educação: é possível educar sem uma referência ao passado?	128
3.3 Benjamim é um bom conselheiro!	143
4 A RESPONSABILIDADE COM O MUNDO É O SENTIDO PÚBLICO DA EDUCAÇÃO	153
4.1 Sobre o social e o político em Arendt	156
4.2 Sobre o lugar da educação no pensamento de Arendt.....	163
4.2.1 Um inventário sobre o sentido da educação no texto <i>A crise na educação</i>	171
4.3 Apontamentos sobre <i>Responsabilidade</i> , em Arendt	175
4.4 Educação é responsabilidade com o mundo!	184
CONSIDERAÇÕES FINAIS	192
REFERÊNCIAS	205

INTRODUÇÃO

A passagem de um século para o outro prenuncia um novo tempo e, quase sempre, se instala um sentimento de esperança, porque todo começo gera a possibilidade de novos pensamentos, discursos e iniciativas e, assim, a probabilidade da ocorrência de boas ações é alta. Contudo, inícios também trazem consigo sensações de temor e incerteza, porque há um crepúsculo naquilo que *ainda não é*, no que não se conhece. Compreendemos que o devir porta sempre expectativas, mas debela incertezas. Se, por um lado, a esperança gesta certo bem-estar em relação ao futuro, o medo suscita precariedade e insegurança. De tal modo, entendemos que, num tempo de transição, haja sempre um misto de esperança e suspeita.

Quando cintilaram as luzes do século XX, a filosofia tinha alguns lugares privilegiados e algumas matrizes de pensamento salvaguardadas. Destacava-se, no império Austro-Húngaro, o Círculo de Viena, diversificado pela formação acadêmico-cultural de seus membros. Naquele ambiente, dava-se ênfase ao positivismo lógico que ainda corroborava o velho positivismo do século XIX, estabelecendo-se como um relevante paradigma epistemológico. Lá, destacaram-se o físico alemão Moritz Schlick (1882-1936), os matemáticos alemães Hans Hahn (1879-1934), Rudolf Carnap (1891-1970), o sociólogo e economista austríaco Otto Neurath (1882-1945) e outros mais. Seu momento mais frutífero ocorreu entre 1925 e 1936. Próximo a eles, Wittgenstein fortaleceu a filosofia da linguagem e Karl Popper começou a propagar uma nova lógica para pesquisa científica, adotando um critério falseacionista.

No mundo germânico, ganhou força o movimento filosófico conhecido como Escola de Frankfurt, que, pela Teoria Crítica, constituiu-se em importante referência para filosofia na contemporaneidade. Esse grupo congregava pensadores de origens teóricas e influências intelectuais distintas, tais como Max Horkheimer, Theodor Adorno, Herbert Marcuse, Friedrich Pollock, Erich Fromm, Otto Kirchheimer, Leo Löwenthal e outros tantos. Mesmo sem uma afiliação específica, Walter Benjamin e, mais tarde, Jürgen Habermas também estiveram próximos desse grupo de filósofos. Todos visavam uma crítica radical do tempo presente, do sistema de pensamento advindo da *aufklärung* e, em geral, realizavam severas críticas à cultura de massas, à sociedade moderna; alguns deles se aproximaram das ideias de Marx¹.

¹ Embora a tradição filosófica mais aproximada da Escola de Frankfurt fosse o Marxismo, o pensamento de Kant e de Hegel também referenciava o empreendimento dos pensadores da Teoria Crítica. Daí supormos ser um equívoco se afirmar que a Teoria Crítica segue apenas a matriz marxista.

Naquela virada de século, os filósofos alemães Edmund Husserl (1859-1938), Martin Heidegger (1889-1976) e Karl Jaspers (1883-1969) desenvolveram importantes empreendimentos filosóficos, mas sem se vincular diretamente aos grupos acima citados, nem os influenciando significativamente. **Hannah Arendt** também nasceu no alvorecer no século XX, em 14 de outubro de 1906, nos arredores de Hannover, em Linden², na Alemanha. Vinda de família judia, assimilada e intelectualizada, viveu parte de sua infância na cidade de Kant (Königsberg); estudou nas Universidades de Berlim, Marburg e Heidelberg. Em 1929, se doutorou em Filosofia com a tese *O conceito de Amor em Agostinho*, sob a orientação de Karl Jaspers. Na dissertação da tese, elucida três conceitos de amor presentes no pensamento agostiniano – o amor *cupiditas*, mundano; o amor transcendente, amor ao criador (*caritas*); o amor existencial (amor ao próximo). Naquela ocasião, ela já anuncia o *amor mundi*, um tipo de amor coletivo que se deve nutrir pelo mundo. Se houver pensadores contemporâneos de quem Hannah Arendt possa ter revelado um pouco mais de proximidade, são estes últimos, Jaspers, seu mestre, Husserl e Heidegger.

Sem se afiliar a um grupo determinado ou a uma corrente de pensamento específica, Arendt, segundo nos disse Eduardo Jardim (1988, p. 140), “vê na figura de Heidegger o reflexo do século XX, atravessado por tempestades de areias desertificantes, que a todos rodearam, mas que tornaram possível esse homem e sua obra”. Em seu percurso de produção, realiza alguns diálogos, tendo sua vida marcada por importantes encontros: “ela se tornou amiga de Karl Jaspers por toda vida e se aconselhava com ele sobre todos os assuntos, sobretudo os políticos” (JARDIM, 1988, p. 140). Contudo, ao nosso olhar, sua obra contém elementos originais, o que demonstra uma autonomia teórico-conceitual em relação às construções filosóficas da época. Percebemos um ineditismo e pensamos poder indicá-la como sendo uma “instauradora de discursividade”, no sentido daquilo que entendeu Foucault, que ocorre quando a função do autor passa a operar como um movimento de reatualização, de renovação, de reativação de discursos. Um movimento que implica a produção de discursos novos, os quais, embora guardem relação com a função autor que os originou, são novos discursos que não se importam em ser fiéis àquela origem (GALLO, 2015, p. 1). Dizemos isso porque Arendt vai muito além do que leu e interpretou dos outros, tendo suscitado em seus escritos diferentes possibilidades de pensamento e interpretação e influído em muitas áreas do conhecimento.

² Essa cidade ainda mantém viva uma memória de Arendt. “Uma rua e uma escola têm seu nome. Todos os anos, a Universidade organiza a jornada Hannah Arendt, na qual filósofos do mundo inteiro vêm comentar sua obra [...]” (ADLER, 2014, p. 17).

Em 1933, chamada pela vida, pelos acontecimentos alarmantes de um mundo em guerra, Arendt abandonou temporariamente a filosofia e envolveu-se com as demandas do seu tempo, engajando-se, politicamente, em grupos sionistas. Pelo ativismo político, foi obrigada a fugir de sua terra por causa do Nazismo; passou pela Bélgica e foi para Paris e, lá, trabalhou para organizações que ajudavam refugiados judeus a emigrar para a Palestina. Naquele período, Arendt, conforme sua biógrafa Young-Bruehl (1997), juntou-se a artistas, operários, judeus, não judeus, ativistas e párias; passou a discutir sobre a gravidade dos fatos nos quais estavam submergidos e a pensar na possibilidade de uma política judaica de enfrentamento à crise que se estabelecia na Europa. Viveu apátrida durante 18 anos. Os anos áureos de sua juventude foram vividos sem pertencer formalmente a nenhum lugar. Em 1941, refugiou-se nos Estados Unidos, mas somente em 1951 foi naturalizada cidadã americana. Lá, passou a viver e – como muitos intelectuais que foram obrigados a cruzar o atlântico enquanto construía seus novos lares e refaziam suas vidas destruídas – passou a contar para as futuras gerações a longa história da qual suas mensagens individuais eram rastros.

No novo mundo, a América, Arendt se ocupou em construir uma teoria política pujante e rigorosa. Num campo marcado pelo masculino, ela cravou seu nome como uma das vozes altivas da filosofia política do século XX. Em 1963, se ocupa do ofício educacional e vai lecionar na Universidade de Chicago, onde permaneceu até 1967. Ainda, naquele ano, foi contratada pela *New School for Social Research* em Nova York, onde permaneceu até sua morte, em 1975, ocasião em que começava a escrever a última parte da obra póstuma *A vida do espírito*³. Em 1951, lança a obra *Origens do totalitarismo*, na qual acusou o mundo de vivenciar um surto totalitário que sob a forma de movimento ou regime foi um fenômeno que revelou não existirem limites às deformações da natureza humana; indicou que houve uma organização burocrática de massas, baseada no terror e na ideologia e que se implantaram novas formas de governos e de dominação, cuja perversidade nem sequer tem grandeza⁴. Ela denunciou que o extermínio em massa nas câmaras de gás e as máquinas da morte funcionaram efetivamente nos campos de concentração, tortura e extermínio.

³ Ao morrer, em 1975, Arendt deixou na máquina de escrever uma folha em que datilografou a palavra “julgar”, seção que uma vez desenvolvida, completaria a tríade pensar-querer-julgar prevista para *A vida do espírito*. Coube a Mary McCarthy, sua amiga, a responsabilidade de organizar as aulas e conferências de Arendt sobre a temática do julgar para concluir a obra.

⁴ Essa compreensão é de Celso Lafer, estudioso brasileiro, aluno de Arendt, escrita no prefácio de sua obra: ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2014.

No contexto das duas guerras mundiais ocorridas na primeira metade no século XX, mostrou que o holocausto, Auschwitz, e a guerra fria eram signos de que o mundo moderno⁵ foi atravessado por uma crise política sem precedentes. Arendt viu a “solução final” para a questão judaica como algo assombroso e inumano; para ela, a fabricação de cadáveres é algo que jamais poderia ter acontecido, era *o improvável que se tornou evento*, provando que mesmo o mandamento canônico “não matarás!” tinha sido totalmente esquecido.

As guerras mundiais, o totalitarismo e o seu entorno político e moral, constituíram-se no mote de Arendt. Tudo o que ocorre a partir da primeira grande guerra lhe sensibiliza e provoca. Auschwitz (rede de campos de concentração no sul da Polônia, operado pelo terceiro Reich, símbolo do Holocausto perpetrado pelo nazismo nas áreas polonesas, anexadas pela Alemanha nazista) é um acontecimento que lhe toca a carne. É nessa realidade desafiadora que buscará conciliar acontecimento e pensamento, “ser” e “aparecer”, bem como articular uma abordagem conceitual a uma análise histórica; isso lhe possibilitará relacionar os mais diversos conceitos aos acontecimentos históricos tenebrosos que lhes forjaram. Seu exercício de pensamento emerge da concretude e da experiência dos acontecimentos políticos, daquilo que aparece à superfície, o que lhe permitiu uma compreensão do totalitarismo como uma forma de dominação própria da modernidade sem nenhum precedente; um fenômeno guiado pelo terror e pela ideologia que está diretamente ligado a toda crise do último século, com sombras até nos nossos dias. A consumação do totalitarismo foi “o acontecimento central da reflexão de Arendt, pois foi a experiência que abriu seu pensamento à questão do político – e a experiência do mal, enquanto negação radical do homem – a experiência que abriu seu pensamento à questão da condição humana” (ROVIELLO, 1987, p. 7).

Pelo ineditismo no campo político e também porque representava o cume de uma crise na qual o mundo vinha sucumbido, o totalitarismo tornou-se alvo da compreensão de Arendt. Dentre os tantos malefícios engendrados, ele transformou uma sociedade de classes em sociedade de massas, visando a supressão das diferenças, a homogeneidade dos comportamentos (que impede a espontaneidade e a ação), forjando, com isso, tão somente, posições unitárias frente a situações políticas caóticas e de extrema complexidade. Toda aquela arquitetura nefasta que Arendt viu se consolidar possuía um caráter destruidor do mundo: “o totalitarismo é um não-mundo; institui o não mundo, um mundo sem sentido, este não mundo não é criador nem detentor de sentido” (ROVIELLO, 1987, p. 8). A partir dele, se

⁵ Estamos considerando a delimitação histórica feita por Arendt, que definiu **Era moderna** como um período que iniciou no século XVII e se fechou no limiar do século XX; e, **Mundo moderno** com um tempo que se inicia após a explosão das bombas que destruíram Hiroshima e Nagasaki e vem até nossos dias. (ARENDR, 2015, p. 7).

abolirão as noções de tradição, de religião e autoridade; invalidar-se-ão crenças, práticas culturais e costumes; ele vai carcomendo a tessitura de uma sociedade por dentro, por isso, oblitera tudo o que gera identidade e que dá um sentido verdadeiro à existência humana. Com o totalitarismo, o mal se converteu em bem. Entre os nazistas, o “Matarás!” venceu o “Não matarás!”; entre os bolchevistas o falso testemunho venceu a verdade. Isso tudo foi subproduto das ruínas totalitárias; o mal que outrora possuía uma natureza religiosa deixou de ter esse caráter e adquiriu uma natureza política, ou seja, até o totalitarismo chegar ao seu apogeu, matar era um mal, e, quanto ao seu uso restrito durante uma guerra ou revolução, o máximo aceitável era admiti-lo como “mal necessário”, mas sempre fora tomado como um mal; o “falar a verdade”, algo que percorreu toda a história humana como uma máxima moral, também caiu por terra.

Esses eventos, a vida pessoal e a variedade da produção intelectual de Arendt se entrelaçaram e, conforme disse Jardim (1988, p. 139), a apresentação de suas ideias deve levar em conta sua biografia. Foi ela própria quem disse mais de uma vez que o pensamento se forma a partir dos incidentes da experiência viva e que estes devem lhe servir de referência, evitando que se perca nas alturas a que se eleva ou nas profundezas em que precisa descer; Arendt vive, sente, compreende, produz, simultaneamente: “Ela não diz. Reflete. Ela nada responde, porque não quer; seu propósito é nos arrastar no movimento do pensar” (CRITELLI, 2007, p. 74). Crítica do seu tempo, mas também rigorosa com os equívocos do passado, acusará a filosofia política por não ter sido capaz de preservar o conteúdo das experiências políticas genuínas contidas na república romana e na teoria política dos gregos; por isso, sua compreensão de liberdade, de ação política e de espaço público, traz, à luz do presente, elementos democráticos e republicanos que considera essenciais à política, vislumbrando um conjunto de experiências voltadas para as ações públicas, para a vida política autêntica, para a partilha de palavras e feitos no mundo comum (DUARTE, 2007). Ao buscar compreender os problemas do século XX, Arendt não se desconecta do passado nem da era moderna; o passado seria como um poço jorrante onde sempre existirão pérolas preciosas para serem procuradas, com astúcia, pois é necessária uma interpretação crítica dele, contudo, notaremos que Arendt pareceu também acautelá-la em relação ao presente e ao presentismo.

No texto mais conhecido no Brasil, *A condição humana*, lançado em 1958, Arendt (2015, p. 14) se propõe a realizar uma compreensão da condição do homem no mundo moderno, fazendo uma análise de suas principais ações, apontando para as origens da sua alienação sem também deixar de ver seus medos e desesperanças. Nessa obra, desenvolve o

conceito de espaço público, diferenciando-o do domínio privado e da esfera social. Na seção sobre a *vida activa*, tratou das condições da existência humana (vida, natalidade, mundanidade, pluralidade, planeta terra), em outras três seções analisou as atividades humanas (trabalho, obra ou fabricação e ação). A compreensão da condição humana se deu pelo exame minucioso acerca *do que estamos fazendo no mundo* – questão sobre a qual desenvolveu seu pensamento nas tramas do texto; explicitando suas intenções Arendt (2015, p. 13) declarou que, em CH, propunha uma reconsideração da condição humana à luz das mais novas experiências e dos temores mais recentes e que isto exigia reflexão, pois, para ela, a irreflexão, uma imprudência temerária, uma confusão irremediável ou a repetição complacente de “verdades” que se tornaram triviais e vazias, parecia ser uma das principais características do seu tempo.

Em síntese, *A condição humana* contém uma reflexão sobre a *vita activa*, a qual, com um rigor analítico e crítico, traz o mundo que Arendt via apresentar-se diante dos seus olhos – um mundo plenamente conhecido pelo cientista e dominado pelo homem, um mundo secularizado, movido pela novidade e pela efemeridade, onde se constatava a fragilidade dos assuntos humanos e onde ocorreu a vitória do *animal laborans* manifestada na inversão hierárquica da fabricação sobre a ação. Esse mundo se caracterizava pelo surgimento da sociedade dos consumidores e pelo advento do social – a elevação dos interesses privados para a cena pública e sua conversão em problema político de primeira ordem. No seu entendimento, a ascensão da administração do lar, de suas atividades, seus problemas e dispositivos organizacionais, bem como o aparecimento do sombrio interior do lar para a luz da esfera pública, trouxeram implicações sobre o sentido do que se entendia como político; isso porque “não apenas turvou a antiga fronteira entre o privado e o público, mas também alterou o significado dos dois termos e a sua importância para a vida do indivíduo e do cidadão, ao ponto de torná-los irreconhecíveis” (ARENDR, 2015, p. 46). Observaremos que em sua análise o gradual aparecimento das necessidades na cena pública, forjado pela esfera social, fez perecer o sentido da política e sua razão de ser, a liberdade, foi sendo esquecida.

A condição humana é, na visão de Odílio Aguiar (2016), uma obra filosófica de grandeza peculiar e o tema da alienação do mundo em oposição à ideia de condição humana atravessa e arremata todo o texto. Hoje, com mais de 60 anos, já pode ser estimada como um clássico da filosofia política contemporânea, pois, nela, Arendt amplia e aprofunda a discussão política do mundo moderno, o que dá um status à sua produção e “confere a seu pensamento uma envergadura formidável, convertendo-se no germe para compreensão das questões políticas, éticas, ambientais, antropológicas e sociológicas dos tempos atuais”

(AGUIAR, 2016, p. 32). Em nosso estudo, esse texto aparecerá ancorando muitos assuntos e, dentre eles, nos auxiliará no tratamento do tema da crise no mundo moderno, também em nossas abordagens sobre a Natalidade e na busca pelo entendimento da relação entre o social e o político.

Notaremos, com pesar, que alguns raios daquilo que Arendt nos trouxe em seus diagnósticos ainda se fazem visíveis nas experiências políticas mais atuais, pois permanecemos vivendo uma instabilidade relacionada a valores éticos, morais e também a questões econômicas. Por isso, as análises que se ancoram em seu pensamento se fazem tão relevantes no cenário contemporâneo; muitos problemas do nosso tempo podem ser analisados à luz de sua compreensão. Seus temas, instigantes e variados, interrelacionam-se; a política aparece em toda sua obra e destaca-se nos textos *O que é política? Dignidade da política, A promessa da política, sobre a revolução, Sobre a Violência*; abordou a questão da liberdade, da sociedade de massas, da autoridade, do abandono das tradições, da responsabilidade com o mundo e da crise geral no mundo moderno, alcançando o problema da educação.

A crise na educação aparece em Arendt imbricada à compreensão das consequências da modernidade, à crise no mundo moderno, à perda da autoridade, ao rompimento do fio da tradição, ao obscurecimento do mundo comum nas sociedades de massa, à sua crítica à esfera social. Mas, conforme nos chamou atenção o estudioso de Arendt no Brasil, José Sérgio Carvalho (2010, p. 847), o problema educacional está igualmente vinculado à crescente individualização e tecnificação da pedagogia, que, há décadas, vem se transformando e se concentrando em objetivos que visam tão somente o desenvolvimento de competências, a produção de capital humano e a busca de instrução individualizada.

Com objetivos mais focados no êxito individual e no desenvolvimento econômico das nações, a formação educacional enfraquece de maneira substancial seu sentido e valor, reduzindo-se à aquisição de um meio pelo qual se adquire uma posição social mais elevada na sociedade ou se alcança um grau a mais de autoestima, transformando-se num valor privado. Em *A crise na cultura*, texto em que Arendt se dedica a compreender a cultura numa sociedade de massas, há uma acusação que, a nosso ver, pode ser extensiva também à educação: “a sociedade começou a monopolizar a cultura em função de seus objetivos próprios, tais como posição social e *status*” (2014, p. 254); suspeitamos que, hoje, a educação queira realizar esse mesmo propósito, ou seja, se colocar apenas a serviço de uma posição social ou de um *status*, focando no indivíduo e se esquecendo das questões relativas ao

coletivo; esse é um problema grave, o qual nos parece estar implicado a toda crise na educação e suprimindo seu sentido no mundo moderno.

Como toma para si, como principal objetivo, o aperfeiçoamento do indivíduo produtivo, a educação aceita o fato de que o *animal laborans* venceu o *homo faber* e que deve, para isso, ensiná-lo apenas a trabalhar para suprir suas necessidades de consumo. Partindo dessa aceitação, no último século, têm-se pensado e formulado teorias pedagógicas e procedimentos didáticos que visam responder às expectativas de instrução individual. Somente o florescimento e o sucesso individual estão em jogo. O sujeito político, moral, ético, com vínculos culturais e étnicos é encoberto, fazendo mostrar-se apenas o sujeito capaz de fazer algo, de produzir e de consumir; isso tem sido programático nas instituições e ações formativas. Contudo, pareceu-nos um paradoxo o fato de que, ao mesmo tempo em que vivenciamos uma crise geral, a educação tenha se fechado num caráter instrucional e virado as costas para o mundo. Isso, por si, já denota um problema agudo, que vem de longe; pois, desde a era moderna, tem-se tentado efetivar a formação de um sujeito autônomo, numa perspectiva do trabalho, da produção, em detrimento do senso de coletividade e de responsabilidade com algo que seja comum a todos, o que é temível. A partir disso, lançamos um questionamento: Qual é o sentido público da educação nas sociedades contemporâneas? Ou seja, para além de uma função ou de alguma finalidade, o que permanece lhe dando significado?

Se entendermos que a educação possui um compromisso com a transformação e com a continuidade do mundo e que isso implica oferecer mais do que um preparo para o desenvolvimento de competências e habilidades técnicas, ultrapassando um “ensinar a fazer”, podemos dizer que seu sentido não se perfaz inteiramente nas sociedades contemporâneas, ou mesmo insinuar que haja uma ausência de sentido no ato de educar. Num tempo em que as ações que dizem respeito a assuntos comuns são deixadas de lado, que não se compartilha nada que tenha significado coletivo (e que se privilegiam os interesses individuais privados, aqueles relacionados à necessidade de consumir), parece não haver relevância em se defender que a educação, para além da formação do indivíduo, tem um sentido público e que este se revela na sua responsabilidade com o mundo comum.

Estar conectada ao paradigma econômico e ao mundo do trabalho – e se programar com a finalidade de responder às suas exigências – faz com que, muitas vezes, a educação em nosso país (e em boa parte do globo) deixe de reconhecer que esse horizonte seja limitado e de perceber que as ações formativas o transcendem, alcançando o mundo – espaço da liberdade, da diferença, da singularidade, da convivialidade e do conflito. Esse mundo em que

todos nós aparecemos, que nos precedeu e que permanecerá depois de nossa partida dele, possui um conjunto infinito de símbolos e tradições; uma história tão grandiosa quanto fascinante, construída mais nos momentos em que os homens se deram as mãos, do que naqueles em que permaneceram isolados girando em torno de si; um mundo que é o abrigo dos homens, o terreno firme que eles têm sob os pés e que, apesar disso, por depender da ação dos próprios homens em relação a ele, é um mundo que pode se desgastar e ser destruído.

Pelo que é e pela possibilidade de ser devastado, o mundo precisa de cuidados. Como isso está sendo feito? Como a educação se compromete com a preservação e com a continuidade do mundo? Há elementos que dificultam seu compromisso com o mundo? Pode a educação ainda assumir alguma responsabilidade com o mundo nas sociedades contemporâneas?

Hannah Arendt nos fez compreender que há um mundo em ruínas; que as experiências recentes que se pretendem políticas representaram uma profunda ruptura na história de nossas tradições; que há uma crise geral no mundo moderno. Essa crise se revelou no mundo quando os homens foram capazes de atos de uma natureza tão atroz que já não se podiam julgá-los pelos arquétipos morais e religiosos antes legitimados, nem pelos referenciais jurídicos então validados. Contudo, a crise que ela diagnosticou não nos pareceu com uma força categórica liquidante, nem foi capaz de aplacar todas as nossas esperanças, *a crise pode nos dá a chance de olhar para a essência das questões que se nos apresentam*, e porta, também, um vigor, um desafio, que nos convoca a agir e nos dar a possibilidade de um envolvimento maior com a preservação do mundo. Essa talvez seja a principal tarefa da educação.

Essa crise geral, que é *política por natureza*, impactou a educação de muitos modos. Arendt nos fez ver que as questões relativas ao poder, à autoridade, à tradição que fizeram ruir o sentido da política nos regimes totalitários, adentraram a educação e, mais do que as questões específicas da escola, mais do que os problemas da pedagogia moderna, mais do que questões técnicas ou metodológicas, instaurou uma crise na relação do presente com o passado, do novo com o velho, do adulto com a criança, do educador com o aluno e destes com o mundo. Com isso, há um conflito instalado nas relações intergeracionais que exige de nós um olhar, uma reflexão, uma compreensão. A partir desse cenário de crise e da certeza de que a educação está articulada a ele, fomos investigar alguns dos seus traços e sinais, partindo dos elementos que Arendt apresentou. Nosso diálogo com essa autora percorrerá toda a tese. Seu pensamento foi nosso maior amparo teórico. Ela nos conduziu a enxergar a crise em duas perspectivas, ou com *dupla face*: uma sombria – composta de ruínas e de tragédias – e uma face mais promissora, que prenuncia novos juízos, novas ações e recomeços. Constatamos que

essas duas faces se dão necessariamente na esfera política, entretanto, se imbricam seriamente a crise na educação; há elementos da crise geral, pertencentes a sua face sombria que serão nitidamente identificáveis no campo educacional, seja ele no lar ou na escola; há, contudo, prenúncios de que um novo início seja possível e que este pode-se dar pela *natalidade* e pela educação dos novos.

Para realizar este estudo, definimos, primeiramente, que o escopo da investigação seguiria duas direções estritamente articuladas: examinaríamos a crise geral, em suas duas faces distintas e investigaríamos que elementos dela se revelariam numa crise na educação, justificando-nos na percepção de que havia imbricamentos entre os problemas que essa autora levantou e as questões da crise na educação. Durante a investigação, constatamos que ela indicou alguns pressupostos da crise na educação nos Estados Unidos e, ao examiná-los de forma mais minuciosa, entendemos que eles poderiam ser apresentados como sinais de ruínas; pela interpretação que fizemos deles, compreendemos que duas questões se elevavam – eles traziam em seu âmago conteúdos que se relacionavam ao que ela chamou de *perda da autoridade*, bem como podiam ser vinculados ao que ela acusou de *rompimento do fio da tradição*.

Mas, aos poucos, fomos compreendendo que não era suficientemente interessante demonstrar apenas como a *perda da autoridade* e o *rompimento do fio da tradição* impactavam negativamente a educação. Parar nesses pontos nos pareceu que revelaríamos apenas aquilo que fazia a educação estancar, ou seja, nos prenderíamos a elementos que espelham de algum modo somente sua face de *ruínas*; isso nos levou a pensar que só conseguiríamos apresentar problemas e destroços, indicando que sua face de *começos* e inícios estava ficando encoberta. Daí, buscamos investigar dentro de sua teoria o que poderia ser apresentado como o lado produtivo da crise na educação; após nos demormos na análise, nos encaminhamos para apresentar *a responsabilidade com o mundo* como sua face fecunda, aquela que se institui pela possibilidade de boas ações no mundo, compreendendo ser este um compromisso público que a educação ainda poderá resguardar para si.

Nesse sentido, colocamos como problema de pesquisa as seguintes interrogações: à luz do pensamento de Arendt, que sinais da crise política podem ser avistados na educação? Se uma crise no mundo moderno pode ser compreendida com dupla face, que elementos podem ser apresentados como traços destas duas faces? A perda da autoridade e o rompimento do fio da tradição como componentes de crise geral representariam a face de *ruínas* da crise na educação? Que elementos representam um semblante de *começos* na educação? Assumindo

como sentido público a responsabilidade com o mundo, é possível a educação expressar uma face produtiva na sociedade contemporânea?

Entendemos inicialmente que, quanto ao problema da crise na educação, havia um texto de Arendt que era fundacional, *A crise na educação* (CE), publicado primeiramente na *Partisan Review*, em 1958 (e reimpresso na obra *Entre o passado e o futuro*, de 1961); também, num pequeno escrito *Reflexões sobre Little Rock*, de 1957, publicado em 1959 e reimpresso na coletânea *Responsabilidade e julgamento* de 2004 – no qual realizou uma análise sobre a ascensão do social e sobre responsabilidade política, ela tocava ligeiramente em alguns elementos relativos à educação. Porém, logo vimos que muitos dos seus escritos, antecessores e sucessores de CE, deveriam ser examinados e, pela vastidão de sua produção, percebemos que esboçar uma relação bibliográfica prévia seria precipitado. Assim, nossa leitura foi sendo modificada, guiando-se pela necessidade dos temas a serem tratados.

Como nos primeiros momentos não tínhamos a clareza das obras que nos dariam mais suporte, pressupúnhamos que além de CE, nos deteríamos em *Entre o passado e o futuro* (EPF) e no texto *A condição Humana* (CH), mas, como será perceptível, tivemos que recorrer a outros escritos importantes de sua bibliografia, como: *A vida do Espírito*, *Responsabilidade e Julgamento*, *Homens em tempos sombrios*, *O que é política?*, *Sobre a revolução*, *Eichmann em Jerusalém* e a outros mais. Já podemos antecipar que Arendt será nosso principal suporte; foi seu pensamento que nos serviu de *corrimão*. Mas também nos valem os pensamentos de Walter Benjamin (1987), Paul Ricoeur (1988), Reinhart Koselleck (1999, 2006), Alain Renault (2004), Hans Georges Gadamer (2008), Gerard Guillot (2008) e das ideias de estudiosos brasileiros como José Sergio Carvalho (2017, 2010), Vanessa Almeida (2011, 2017), Maria de Fátima Simões Francisco (2007), Adriano Correia (2007), André Duarte (2010) e outros.

Para tentar possíveis respostas às questões que nos propusemos, organizamos a tese com uma nota introdutória, quatro seções temáticas e uma seção conclusiva. A parte introdutória mostrará uma exposição do problema de tese e de seus desenvolvimentos. Na primeira seção, será apresentada uma compreensão da crise, alinhada ao que compreendeu Arendt, evidenciando uma face negativa nomeada de “ruínas” e outra positiva, que chamamos de “começos”. Na face negativa, optamos por apresentar a crise implicada à alienação do homem do mundo, à perda dos sentidos compartilhados, ou perda do senso comum, e à perda de sentido da política. Na face positiva da crise, abordaremos o tema da natalidade e sua inerente possibilidade de milagres. A segunda seção abordará o problema da perda da autoridade como uma face de ruína da crise que se articula à crise na educação. Mostraremos

que, ao investigar o problema da autoridade, Arendt toma por base os modelos romanos e gregos, por meio dos quais evidenciará sua perda de sentido, afirmando que, hoje, a autoridade é *um não mais*, porque seu significado genuíno teria desaparecido quando se instalou a crise na política. Buscaremos explicitar, igualmente, como o pressuposto da pedagogia moderna, expresso na *progressive education*, aquele que afirma existir “um mundo de crianças”, carrega consigo o sentido da perda de autoridade a que Arendt se referiu; isso ilustrará na educação, o que ocorreu na política.

A terceira seção trará a outra face sombria da crise que repercute na educação. Nela, será analisado o problema do “rompimento do fio da tradição” e seus sinais no campo educacional. Procuraremos responder como este fio se rompeu e que elementos lhe fizeram ruir; em seguida, examinaremos como e se será possível permanecer educando com uma tradição fragmentada. Aparecerá articulado a essa questão a abordagem que Arendt realiza acerca do segundo pressuposto da *progressive education* que reverberava na América, que diz respeito ao ensino e à formação dos educadores. No final dessa seção, traremos uma importante contribuição de Walter Benjamin àquilo que Arendt compreendera acerca da tradição, o qual nos auxiliará a compreender como a educação, atravessada por uma temporalidade, ainda é possível. Na quarta seção, faremos uma discussão acerca do sentido público da educação no mundo moderno, ocasião em que apresentaremos a responsabilidade com o mundo como seu maior compromisso; para tanto, será abordada a relação entre o social e o político por meio da qual se discutirá sobre um lugar para a educação, no pensamento de Arendt, que ultrapasse a condição de pré-política; a partir disso, se poderá minudenciar os pontos que evidenciam seu sentido público. Na última seção, apresentaremos nossas considerações finais, numa compreensão-síntese daquilo que foi possível ao nosso olhar capturar e entender.

A análise proposta é modesta, frente ao cabedal de possibilidades que evoca o pensamento de Arendt e diante das infindáveis perspectivas de análise que uma crise na educação suscita. Esse trabalho se constitui num esforço de interpretação filosófica dos problemas educacionais, com as características de uma pesquisa em filosofia da educação, que se perfaz de modo analítico, crítico e argumentativo. Não teremos como pretensão dar conta da vasta produção de Arendt, em sua profundidade e complexidade; não há espaço e tempo para algo dessa natureza aqui. O que queremos explicitar é uma compreensão da crise na educação como problema político, o que aparecerá ao se investigar sua articulação com a perda da autoridade e com o rompimento do fio da tradição; devemos, também, evidenciar que a educação possui, pela responsabilidade com o mundo, um sentido público. Essa será

nossa contribuição. Sabemos que, ao unir as discussões filosóficas às questões educacionais, corremos o risco de suprimir aspectos teóricos importantes, de fazer recortes e aproximações aligeirados e dar relevância a pontos incomuns, bem como tratar, de forma superficial e apressada, alguns conceitos; riscos ampliados pela grandiosidade dos problemas que foram compreendidos por Arendt e pelo formato denso de sua análise. Mas toda compreensão dessa natureza representa um olhar atento para um problema – é isso o que objetivamos alcançar.

1 HANNAH ARENDT E A FACE DUPLA DA CRISE NO MUNDO MODERNO

A crise geral que acometeu o mundo moderno em toda parte e em quase toda esfera da vida se manifesta diversamente em cada país, envolvendo áreas e assumindo formas diversas.
Hannah Arendt⁶

Abordar o tema da crise, que é um fenômeno complexo no mundo moderno, torna-se um exercício de compreensão que pode ser realizado por diferentes movimentos de pensamento. É possível optar por uma abordagem do particular para o universal ou fazer o caminho de volta ou, ainda, efetivar uma análise alternando, ora a crise particular, ora a crise geral. Qualquer um desses regimes heurísticos, por seu desenvolvimento natural, conduz sempre a um entrecruzamento de ideias. Pode-se explicitar uma crise generalizada ou global e, quando se adentrar em seus meandros, passar a identificar traços que, aos poucos, vão caracterizando e mapeando a crise em seus aspectos mais circunscritos a uma esfera ou domínio. Se o movimento de análise da crise é inverso, partindo-se de um campo específico e tratando de questões limitadas a um domínio ou escopo, ao tentar estabelecer seus elementos de justificação, seus nexos e vínculos estruturais ou causais, suas origens e implicações, chega-se, quase sempre, à explicitação de uma ordem/superestrutura geral que lhe impulsiona ou deflagra. Além disso, algumas vezes, uma crise particular em um campo tem potência para irradiar uma generalização, como o é na área econômica⁷ e talvez seja o caso no campo educacional. Se usássemos como base de explicação da crise a teoria dos conjuntos, talvez atinássemos para um tipo de relação de pertinência necessária entre conjunto (crise geral) e subconjuntos (crises particulares) em constante processo de intersecção. Todavia, o conjunto transcenderia aos subconjuntos, deflagrando suas bordas, pois há uma relação necessária entre um e outros, mas tal relação não é suficiente; quando o assunto é a crise, parece não se tratar apenas de uma relação de causalidade.

Quanto ao modo de compreensão a ser realizado nesse estudo, entendemos que uma análise da crise na educação, à luz do pensamento de Arendt, pode ser realizada num movimento de articulação com a crise geral, mas não como uma decorrência causal. Fizemos a opção de trazer primeiramente algumas questões que evidenciam a crise geral para, em seguida, nos demorarmos em pontos relevantes que indicam uma crise na educação; mas nosso exercício de análise da segunda se dará sempre articulado aos problemas da primeira.

⁶ Arendt (2014, p. 221).

⁷ Nem sempre é o caso, mas sabemos como algumas análises da crise no mundo moderno tendem a utilizar a crise no campo econômico ou como a mais relevante, ou como a crise padrão. (RICOUER, 1988).

O diagnóstico da crise já vem sendo feito desde o século XVIII; contudo, o tema se fez mais recorrente na filosofia pós-Nietzsche, sendo substancialmente corroborado pelos eventos do início do século XX. Muitos autores trouxeram a crise como o mote de suas obras; foi o caso do francês René Guénon que escreveu vários textos sobre o problema da crise do início do século XX, dentre eles: *La crise du monde modern* (1927); de Eric Robsbawm (1995), que, na obra *Era dos extremos: uma breve história do século XX*, nos proporciona um importante relato historiográfico do mundo moderno, do qual se pode depreender um mundo em crise; Reinhart Koselleck, historiador alemão, contemporâneo de Arendt, também estudou a crise, todavia, seu horizonte de análise retoma os problemas políticos do século XVIII. Paul Ricoeur (1988), Carlos Altamirano (2009) e outros mais também se ocuparam dela.

Há, assim, várias interpretações da crise da modernidade, realizadas ou em curso, existem livros, teses e artigos sendo produzidos. Uma única chave hermenêutica para compreender uma crise como a que ocorrera na primeira metade do século passado e que possui raios até em nossos dias não é suficiente. “A compreensão é um processo complexo, que jamais produz resultados inequívocos, trata-se de uma atividade interminável, por meio da qual, em constante variação, aprendemos a lidar com nossa realidade” (ARENDR, 1993, p. 39). Talvez, pelo cenário tenebroso que se estabeleceu e pela possibilidade de diversas opiniões, tenhamos muitas e diferentes análises sobre os acontecimentos do século XX.

Hannah Arendt tratará o tema da crise em diferentes textos, referindo-se ao tempo (quando alega existir uma crise no mundo moderno) e olhando para os diferentes problemas do mundo, tais como a crise na política, a crise na república, a crise na tradição, a crise na cultura e a crise na educação. À luz do seu pensamento, lançaremos o olhar para a crise geral da sociedade contemporânea e para seu potencial de força fundante da própria modernidade, vendo se é possível e qual a importância de se colocar a crise como criadora e produtiva. Ambicionamos compreender um conjunto de elementos vinculados à crise geral no mundo moderno e ver no que eles têm implicado *apolitia*⁸ e não-responsabilidade com o mundo comum. Nosso problema de tese enfoca uma crise particular; queremos saber que elementos estão implicados à crise na educação e ao que ela se articula, mas para alcançá-lo em profundidade e largura, na esteira da compreensão de Arendt, analisaremos inicialmente alguns dos elementos gerais que foram levantados por ela e que dão conta de muitos

⁸ Do grego *apolitikós*, *ê, ón* (inadequado para os negócios públicos). *Apolitia* é o mesmo que apolítico: indivíduo que não é político, que não apresenta uma decisão política ou tem uma atitude política no mundo; que não se interessa por política ou por ela tem aversão; corresponde a um sujeito apolítico. Arendt não vê o homem como *zoon politikon*, por isso, não alega que o “ser político” seja natural, necessário e inerente aos humanos, mas destaca que só pela ação política dos homens se dá a renovação do mundo.

problemas do nosso tempo. O tempo presente foi seu horizonte e será também o nosso, mas a dinâmica da interpretação nos leva, a todo instante, para o passado e para o futuro.

Nosso principal suporte teórico, nesta seção, serão as obras de Arendt, para quem a crise é potente e tem o poder de dilacerar fachadas e obliterar os preconceitos⁹, pois, embora não tenha sido identificada uma definição fechada de crise em seus textos ou tenha sido mapeado algum significado específico para ela, sua compreensão e pensamento evidenciam uma inquietação com a conjuntura conflituosa em que viveu. Os sentidos que dava à crise estão perfilados nos títulos do que escrevia e intrincados na profundidade dos seus conteúdos: “a centralidade do problema da crise em Arendt se confirma pelo uso recorrente de expressões e conceitos como crise do sionismo, crise da cultura, crises da república, crise na educação, crise da tradição, crise do pensamento, crise da autoridade” (PORCEL, 2017, p. 71); percebemos que a crise subjaz os muitos problemas dos quais tratou ao longo de sua trajetória bibliográfica. Na presente seção, faremos também duas breves incursões teóricas que serão auxílio no entedimento do problema da crise com dupla face, Paul Ricoeur e Reinhart Koselleck.

Arendt fala da *crise no mundo moderno* e é adequado que se deixe explicitado que “mundo moderno” é, para ela, o tempo em que vivemos hoje e que iniciou com a explosão das bombas atômicas sobre Hiroshima e Nagasaki; não é o mesmo que “era moderna”, pois “cientificamente, a era moderna, foi o que começou no século XVII e terminou no limiar do século XX” (ARENDR, 2015, p. 7). Essa delimitação histórica não é usual nem em estudos de filosofia nem de história, mas será acatada por nós nesse trabalho. Assim, quando tratarmos da crise no mundo moderno, estaremos nos referindo aos episódios que ocorreram a partir da primeira guerra mundial, o que não nos impossibilita de dialogar com outros momentos relevantes de nossa história passada e de conjecturarmos sobre o futuro.

Nesse esforço de compreensão da crise com dupla face em Arendt, não estamos sozinhos, pois algumas vozes nos ajudam a construir nosso entendimento. Claude Lefort (1998, p. 14, grifo nosso), importante leitor de Arendt, certa vez afirmou que “*ou bem a crise anuncia um começo ou, a partir dela, se abre um abismo*”, nesse sentido, a crise é tomada como um problema, mas contém, igualmente, uma potência para iniciar algo novo, ou seja, pode se encaminhar para o desastre, mas também para um período mais criativo e fecundo, o

⁹ Em *O que é política?*, Arendt (2002, p. 10) chama atenção sobre os preconceitos: “uma das razões para a eficiência e a periculosidade dos preconceitos reside no fato de neles sempre se ocultar um pedaço do passado. Além disso, observando-se com mais atenção, vemos que um verdadeiro preconceito pode ser reconhecido porque nele se oculta um juízo já formado, o qual originalmente tinha uma legítima causa empírica que lhe era apropriada e que só se tornou preconceito porque foi arrastado através dos tempos, de modo cego e sem ser revisto”.

qual, porque pode ser entendida nessa forma dúplice, contém, por si, um vigor. José Sergio Carvalho (2017, p. 78, grifo nosso), estudioso de Arendt no Brasil, alegou que “a crise é o começo de uma revisão crítica” e, por isso, podemos dizer que é a ocasião dos homens julgarem o que já foi feito; rever os erros que praticaram e aperfeiçoar aquilo que *ainda não é*; “crise requer uma resposta que não seja um preconceito” (Idem, 2017). Isso elimina ou reduz as chances das respostas já utilizadas no passado darem certo hoje, por isso, nossa procura por alternativas para superar a crise deve ser constante, assim como deve ser o julgamento dos problemas que queiramos enfrentar. Arendt nos fez ver que cada tempo apresenta os elementos que constituem uma crise e também deve engendrar nos homens uma capacidade de mobilização para julgar e agir nela.

No texto *Chaves de uma crise: Arendt e o problema da educação*, de 2017, Beatriz Porcel, estudiosa da obra de Arendt na Argentina, afirma que a crise se encontra de maneira relevante na maior parte dos seus textos e, mesmo sem buscar uma definição pela análise conceitual, visa um diagnóstico político que tem, na compreensão da crise, seu ponto chave¹⁰. Érica Benvenuti, numa dissertação em que trata sobre o pensamento de Arendt com enfoque na Educação, alega que para nossa pensadora a crise desvela os elementos que apontam para negação do *amor mundi* e para a destruição das comunidades políticas por meio da intolerância e das guerras. Para ela, isso evidencia a derrota do uso da palavra como mediadora dos conflitos, o consumo destruidor do mundo e a desvalorização do que é público. Arendt nos mostra uma face sombria da crise do mundo moderno que revela “ou uma proximidade do fim ou o desaparecimento da própria política” (BENVENUTTI, 2010, p. 81).

Quanto à crise na educação, tema central dessa investigação ao qual nos dedicaremos mais especificamente a partir da segunda seção, Arendt (2014, p. 222) receia que se considere uma crise nessa esfera como um fenômeno local, fechado num contexto imediato, sem conexões com as questões principais do século, que são inúmeras e profundas. Considerando essa preocupação de que uma análise particularizada pode comprometer uma compreensão da crise, Porcel (2017) chama nossa atenção para a análise realizada pelo filósofo Paul Ricoeur (contemporâneo de Arendt) acerca da crise da modernidade¹¹, pelo que essa autora argentina demonstrou, Ricoeur teria exibido uma maneira peculiar de se discutir sobre conceitos globais e regionais de crise que nos pode ajudar a superar alguns equívocos usuais no debate

¹⁰ Estamos seguindo a interpretação de Beatriz Porcel em: CARVALHO, José Sérgio Fonseca de; CUSTÓDIO, Crislei de Oliveira. *Chaves de uma crise: Arendt e o problema da educação*. In: Hannah Arendt: a crise na educação e o mundo moderno. **FAPESP- INTERMEIOS**, p. 71, 2017.

¹¹ Mais que contemporâneos, Arendt e Ricoeur são “herdeiros de uma tradição filosófica cujos mestres são alguns dos maiores filósofos do nosso século como Husserl, Heidegger, Jaspers” (ZUBEN, 1999, p. 32).

contemporâneo e possibilitar um entendimento mais razoável da crise. Notamos que Ricoeur, por vezes, se aproxima de uma visão holista¹², vendo que somente é possível compreender um fenômeno social e políticos e tal fenômeno for posicionado em relação a todos os outros, numa conexão mais estrutural que causal; ao mesmo tempo, esse autor percebeu a crise como “uma estrutura permanente da condição humana” (PORCEL, 2017, p. 72).

Para realizar essa interpretação da crise no mundo moderno, compreendendo suas diferentes faces e chegar ao nosso ponto, a crise na educação, com novas questões e na condição de provocar novos entendimentos e outras suspeitas, faremos a seguir uma primeira incursão, trazendo elementos do pensamento de Ricoeur, o que será, tão somente, um exercício de chamar “um outro” para participar da discussão e ouvi-lo na medida em que adicione ferramentas de auxílio a uma compreensão específica, em pontos particulares sobre a crise. Não temos a intenção de aproximá-lo ou distanciá-lo de Arendt, o objetivo é mostrar como as interpretações da crise são diferenciadas, mas, todavia, se apõem.

1.1 Conceitos regionais de crise em Ricoeur

Embora saibamos que Ricoeur estivesse muito próximo de Arendt quanto às suas heranças filosóficas e que ambos foram bastante influenciados por Husserl, Heidegger e Jaspers, não está no escopo desse estudo tomá-lo o pensamento em sua inteireza. Serão abordados aqui somente alguns pontos relevantes de sua compreensão acerca da crise. No texto *La crise: um fenômeno especificamente moderno?*, de 1988, resumo de uma palestra proferida em três de novembro de 1986, na Universidade de Nova York, verifica-se um olhar de Ricoeur para a questão da crise do nosso tempo, que pode servir para lançar mais luzes sobre o que Arendt nos apresenta. Antes mesmo de focar nas distinções conceituais, ele nos provoca a pensar se estamos vivendo realmente uma crise sem precedentes, se já mergulhamos numa crise definitiva ou se apenas estamos vivenciando uma crise transitória (RICOEUR, 1988, p. 2, grifo nosso). Neste ponto, já se encontram questões que demandam uma atenção; provocou-nos, sobremaneira, sua afirmação de que “*não é razoável se falar de uma crise definitiva*”; seu assentimento diz respeito à ideia de “definitivo”, a qual, por si,

¹² Há diferentes holismos ou sistemas holísticos. Em geral, o holismo é uma posição epistemológica que se opõe ao método cartesiano, na medida em que este afirma que a análise das partes é suficiente para compreender o todo. Sendo o Holismo, portanto, um método não reducionista, que defenderá que o todo possui características que não podem ser adequadamente compreendidas pela simples análise das partes, mas apenas por uma análise sistêmica de toda a estrutura, já que as partes formam um organismo com características e configurações próprias. Sobre o holismo a que estamos nos referindo, conferir: RICOEUR, Paul. *La Crise: um fenômeno especificamente moderno?* *Revue de Théologie et de Philosophie*, v. 20, n. 1, p. 1-19, 1988.

elimina o caráter dinâmico, vivo, histórico, intrínseco à crise da modernidade¹³. Parece que não podemos entender, agora, a crise como algo acabado, como alguma coisa que já possua forma peremptória ou que já se tenha fechado num contorno; essa é uma primeira dificuldade. Ricoeur parece querer sugerir que há uma contradição na afirmação usual de que, na modernidade, vivenciamos uma crise definitiva.

Sua análise é interessante. A incoerência parece residir na presenteidade da crise. Ao falar da modernidade, ou de mundo moderno (como queria Arendt), sempre que nos reportarmos à crise ou a qualquer outro fenômeno, o fazemos no presente e o presente é um tempo que não acabou. Esse entendimento não é mera obviedade em Ricoeur:

O presente é por natureza confuso, já que os conflitos que o atravessam são, por definição, não resolvidos. Os protagonistas da crise ou as crises são então tentadas a superestimar a originalidade do tempo em que vivem, acreditar nisso – é quase uma tautologia – sem precedentes. De um jeito ou de outro, crise ou crises, "nós saímos". Agora, como podemos saber se a crise atual, de alguma forma será, pela primeira vez, uma crise não transitória, já que por definição (limitação) ignoramos o julgamento que os historiadores do futuro farão sobre o que estamos vivendo agora. (RICOEUR, 1988, p. 2, tradução nossa).

Se dermos validade a essa argumentação, aceitamos que nos encontramos sempre presos ao tempo (no caso, à modernidade), isso limita nosso exercício de definição dos elementos inseparáveis do próprio tempo, pois não temos como nomear precisamente o que está em movimento, nem possuímos um método preditivo que seja suficientemente capaz de estabelecer e mensurar, com precisão, para onde irão, onde e como se acomodarão os efeitos dos acontecimentos do presente. Nesse sentido, há uma precariedade e uma precipitação em querer afirmar ou inferir sobre as implicações dos fatos no momento em que estão ocorrendo.

Contíguo a essa dificuldade de se configurar uma crise como transitória ou definitiva, Ricoeur (1988, p. 1) considerou importante fazer uma divisão conceitual entre crise geral (que ele reconheceu ter sido chamada de “fenômeno social total” pelo sociólogo francês Marcel Mauss) e crise regional, demonstrando que as irradiações dos conceitos regionais podem ajudar na compreensão da crise geral na modernidade (Idem, 1998, p. 3), havendo, segundo sua investigação, quatro ou cinco focos conceituais da crise que se interseccionam e que podem alargar a interpretação dos sentidos que possuímos acerca dela. Vejamos estes conceitos separadamente.

O primeiro foco conceitual é de origem médica; nele, a crise tem o sentido de um pináculo e se dá análogo ao momento de cume de uma doença, caracterizando-se por uma

¹³ Em todo o texto, supomos que Ricoeur chama de modernidade o que Arendt nomeou de Mundo Moderno.

súbita mudança na qual a patologia oculta é revelada e como o resultado é decidido: ou para cura, ou para o agravamento da doença. Essa noção é bem recorrente em nosso cotidiano, quando a crise é tomada como um processo que chega a um limite no qual, ou se resolve uma determinada questão, ou ela se agrava e sai do controle. O segundo foco de significado foi apresentado com o sentido de um desenvolvimento psicofisiológico. Nesse, a crise designa o estado de mal-estar profundo, tanto corporal quanto psíquico, ligado à transição de uma era de vida para outra – o conceito regional de crise é usado, aqui, apenas em um contexto evolutivo; para designar um ponto de virada, um período de transição crucial de maior vulnerabilidade e de potencialidade acentuada e, portanto, “a fonte ontogenética de força criativa, mas também de desequilíbrio. Tomado, nesse sentido, qualquer crise é crise de identidade, a caminho dos estágios de vida que juntos constituem o ciclo de vida” (RICOEUR, 1988, p. 2, tradução nossa).

O terceiro conceito regional de crise em Ricoeur é chamado de cosmopolítico, no sentido pedagógico que Kant dá a este termo em seus escritos de filosofia da história, quando faz a pergunta: o que é iluminação? E a ênfase da resposta recai no dinamismo interno que regula a maturação de um organismo. Kant propôs, segundo Ricoeur, o fenômeno da dominação externa e da dependência de outros, como estado de menoridade, identificado com heteronomia; a saída desse estado ocorre quando se atinge a maioridade, pela crítica racional, e se alcança o estágio de mentalidade alargada, que ele nomeou de autonomia. A crise, no sentido kantiano, denota a passagem da heteronomia para autonomia¹⁴. Assim como ocorreu entre os gregos, crise e crítica, aqui, se aproximam e têm um sentido positivo¹⁵. Ao se aquiescer o pensamento de Kant, dessa maneira, parece ser o caso de aceitar uma ideia de crise como aquela acolhida pelo iluminismo (denotando crítica)¹⁶. Nesse aspecto, crise volta a ser entendida com um fenômeno positivo, como os antigos a concebiam – como força criativa. Mas fiquemos em alerta: sabemos que é com esse significado de crise que a *alfklarung* abriga a ideia de progresso (Ricoeur adverte que, naquele momento, os iludidos pela crença no progresso não perceberam a gravidade dos eventos e dos efeitos deles).

Ricoeur nos traz um quarto sentido de crise, que é epistemológico, pois advém da **história da ciência** (1988, p. 5). Esse modelo de crise está demonstrado na conhecida obra de Thomas Kuhn sobre as revoluções científicas, publicada em 1962. Esse filósofo da ciência

¹⁴ Ver na íntegra a explicitação dessa questão em: (RICOEUR, 1988, p. 4).

¹⁵ Ver a nota 155 de *Crise e crítica*, de Reinhart Koselleck (1999, p. 93).

¹⁶ Veremos em seções seguintes desse estudo que, conforme levantamento de fontes realizado por Koselleck, a palavra *Kritik* crítica (em francês, *critique*; em inglês, *criticks*, hoje apenas *criticism*) tem em comum com *Krise* (em francês, *crise*, em inglês, *crisis*) a origem grega.

insiste na natureza descontínua da invenção científica, ao dizer que, longe de acontecer de forma cumulativa e simples, o progresso é feito por uma série de quebras separando duas organizações axiomáticas consistentes (paradigmas). A ruptura ocorre quando fatos, experiências ou conhecimento suficientes se recusam a ser integrados na síntese/conhecimento existente. Isso é o que se configura como crise, no sentido epistemológico e, nessa perspectiva, é algo também transitório. O quinto e último conceito regional é o de **crise econômica**. Esse é quase sempre o mais reverenciado; “há uma tendência geral de torná-lo o modelo exclusivo da crise” (RICOEUR, 1988, p. 5), ou de apresentá-lo como único desencadeador das crises em outras esferas. Para muitos, a crise da modernidade tem um início rigorosamente datado, porque focam no evento ocorrido, em 1929, na bolsa de valores de Nova York, tomando-a, tão somente, como econômica; o que não é surpreendente no mundo moderno. “Em uma civilização como a nossa, em que sua hierarquia de valores coloca a economia no topo, a forma econômica da crise é, em si, um modelo de todas as crises” (RICOEUR, 1988, p. 5, tradução nossa).

Adicionado a essa conceituação e diferenciação dos sentidos da crise, Ricoeur ainda chama nossa atenção para os perigos de se inflacionar ou deflacionar a crise num campo particular e adverte para o tratamento que se tem dado à crise na área econômica¹⁷. Percebeu-se, com isso, a importância de se dar a ela somente o peso merecido: se deflacionarmos a crise econômica, não seremos capazes de notar seus raios numa crise na educação, por exemplo. Mas se a inflacionarmos em demasia, majorando-lhe como a maior crise ou como a única causa capaz de deflagrar uma crise geral ou em outras esferas, correremos o risco de ocultar outros fatores relevantes que podem produzir um fenômeno.

Entretanto, apesar desse cuidado, algumas vezes, inflacionar a crise econômica frente à crise em outras esferas têm sido vantajoso pelo fato de não se poder negar os séculos de domínio do sistema capitalista e seus impactos, evidenciando suas repercussões sociais, especificamente o sofrimento infligido a grandes massas de homens. Conforme Ricoeur (1988):

A característica empírica mais visível, a que permite reunir temporariamente as crises sob o mesmo conceito genérico, é o de uma quebra de equilíbrio, um cracking seguido uma queda; queda na atividade produtiva, comércio, lucros, salários, preço de mercado de ações; falências crescentes, desemprego, suicídios... descendo para os sofrimentos que se manifestam em sintomas, que o acidente econômico torna-se revelador de disfunções que afetam as estruturas e que as piores premonições vão surgindo. (RICOEUR, 1988, p. 6).

¹⁷ Essa narrativa de Paul Ricoeur acerca da força da crise na área econômica se encontra na íntegra em: Ricoeur (1988, p. 6).

Assim, é possível, para o nosso propósito aqui, observar que pela grandiosidade da crise num domínio restrito, como é o caso da esfera econômica, pode-se perceber a articulação entre uma crise regional e uma crise geral, bem como verificar o movimento de irradiação de um particular para o universal. Contudo, nem sempre isso deve ser feito; estamos dando importância a esta articulação por termos a pretensão de afirmar, posteriormente, que uma crise particular, na educação, pode ecoar numa crise geral, com força capaz de impactar o mundo.

Consideramos a análise de Ricoeur rica em significados. Ele alega que a crise seria como uma “patologia do processo de temporalização da história” e que o homem tem uma natureza historial” (RICOEUR, 1988, p. 13). Isso, em sua compreensão, toma a forma de um abismo entre “*o que já foi concretizado e o possível*”, é com esse modo de ver que ele encontra as chaves para pensar a crise da modernidade e busca algum sentido para o mundo:

Quando o espaço de experiência se estreita por causa de uma negação geral de toda a tradição, de qualquer herança, e o horizonte de espera tende a recuar para um futuro cada vez mais vago e mais indistinto, apenas povoado de ‘ucronias’ sem influência sobre o curso efectivo da história, então a tensão entre horizonte de espera e espaço de experiência torna-se ruptura, sisma. A crise seria como que uma “patologia do processo de temporalização da história”, que se presente existencialmente como sentimento claustrofóbico, como vivência de uma ruptura bloqueadora do processo de temporalização pessoal, como abismo entre o realizado e o realizável. Pode ser dito de crise, pois um contexto social ou político em que as forças perseverantes do presente e as memórias do realizado não vislumbram, no horizonte de futuro, senão forças e narrativas de inércia, de repetição, de deserção, forças incapazes de pôr em marcha as promessas que se desenham no “presente do futuro”. A esse estado de coisas resta-nos a possibilidade de responder com narrativas renovadas, com propostas de sentido alternativo, suficientemente vigorosa [...]. (RICOEUR, 1988, p. 11).

Apesar do diagnóstico da crise, esta passagem de Ricoeur, contém, em sua parte final, um teor de esperança e nos ajuda a voltar para Arendt com algum instrumento teórico na mão. Quando ele trata da transitoriedade da crise e procura apresentá-la como um fenômeno temporal, do qual não é possível um diagnóstico fechado (porque se olha para ela sempre do presente e isso implica em falta de categorias para predizer sobre o futuro), evidencia algumas diferenças de interpretação e traz novidades importantes frente à compreensão de Arendt, que não tratou dos contornos e limites da crise, nem de conceitos dela; seu foco foi compreender a crise por dentro, em seus desenvolvimentos e processos, olhando e sentindo os eventos ocorridos nos dias em que viveu como experiências e vivências sem precedentes e sem concorrentes históricos, mas nossa autora certamente notaria que Ricoeur tem razão quanto às dificuldades de se situar o fim de uma crise e de se delimitar suas irradiações e implicações.

Arendt dava ênfase à grandiosidade e à engenhosidade da crise; focada numa temporalidade, olhava essencialmente para os acontecimentos atualizados, o existente que ganhou aparência para si – os eventos marcantes da primeira metade do século XX. Assim, o que conduziu sua análise foi a compreensão do presente e a crueza dos seus incidentes, em conexão com tudo o que lhe originou, justificou e implicou. Passado e futuro, em Arendt, estão sempre mediados pelo presente. Conduto, a análise de Ricoeur que articula a crise e o tempo nos pareceu formidável. A tensão que ele percebe entre o “espaço de experiência” que minguava pelo abandono do fio da tradição e o “horizonte de espera” que encurta pela antecipação do futuro, traz Arendt em carne viva. Pensamos que ela também compreendeu assim. Mas é, também, fundamental considerar que Arendt não tinha o futuro como grande preocupação, “o olhar de Arendt não está voltado para o futuro – embora nele também deva estar preservada a possibilidade do novo, mas a responsabilidade se encontra no tempo presente” (BENVENUTI, 2017, p. 101).

Quanto ao tempo, há outro elemento que não pode deixar de ser visto: a compreensão de Arendt é marcada por traços da concepção benjaminiana de História; aquela que pôde ser ilustrada pela obra de arte da época, um quadro expressionista no qual alega existir um anjo, que tem pés bem fincados no solo do presente, mas seus olhos estão voltados para o passado¹⁸, no sentido de que o passado não é um obstáculo que nos impede de avançar rumo ao futuro; e o futuro é o impulso que nos movimenta rumo ao passado. Para Arendt e para Walter Benjamin, “quando dirigimos nosso olhar para as ruínas do passado, surge uma força que mobiliza a história a avançar para remediar a barbárie vivida” (DI PEGO, 2016, p. 202). Lá, em *Entre o passado e o futuro*, Arendt segue Benjamin ao dizer que é o futuro que nos leva rumo ao passado (2014, p. 16) e não o contrário. Em *Homens em tempos sombrios* aparece vivamente o que Benjamin lhe doou sobre essa noção de história:

Nesse anjo, que Benjamin viu no *Angelus Novus* de Klee, o *flâneur* vive a experiência de sua transfiguração final. Pois assim como o *flâneur*, com o *gestus* de vaguear à esmo, volta suas costas a multidão mesmo quando por ela é impelido e

¹⁸ *Angelus Novus* é um quadro expressionista de Paul Klee, de 1920. Benjamin adquiriu essa pintura em nanquim, em 1921, e escreveu: “Representa um anjo que parece querer afastar-se de algo que ele encara fixamente. Seus olhos estão escancarados, sua boca dilatada, suas asas abertas. O anjo da história deve ter esse aspecto. Seu rosto está dirigido para o passado. Onde nós vemos uma cadeia de acontecimentos, ele vê uma catástrofe única, que acumula incansavelmente ruína sobre ruína e as dispersa a nossos pés. Ele gostaria de deter-se para acordar os mortos e juntar os fragmentos. Mas uma tempestade sopra do paraíso e prende-se em suas asas com tanta força que ele não pode mais fechá-las. Essa tempestade o impele irresistivelmente para o futuro, ao qual ele vira as costas, enquanto o amontoado de ruínas cresce até o céu. Essa tempestade é o que chamamos progresso”. Cf. BENJAMIM, W. Teses sobre o conceito da história, 1940. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. In: **Walter Benjamin - Obras escolhidas**. Magia e técnica, arte e política. Ensaios sobre literatura e história da cultura. Prefácio de Jeanne Marie Gagnebin. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 222-232. Tese 09. v. 1.

varrido, da mesma forma o anjo da história, que não olha senão para o aumento das ruínas do passado, é empurrado de costas para o futuro pela tempestade do progresso. (ARENDR, 2008b, p. 178).

A História, segundo Benjamim, se faz de fragmentos arrancados em sequência de um monte de escombros e destroços. Vemos que um dos pontos inaugurais dessa forma de organizar o pensamento era perceber que Benjamim buscava compreender que linha oculta unia os eventos de um tempo, o que os costurava, “ele estava interessado na correlação de uma cena de rua, uma especulação na bolsa de valores, um poema, um pensamento” (2008b, p. 176) e queria capturar, como um perfurador, o retrato da história nas representações mais imperceptíveis e inaudíveis. É relevante esse traço de Benjamim em Arendt e trataremos dele mais adiante quando formos analisar o problema do desaparecimento do fio da tradição articulado à crise na educação.

Mas voltemos a Ricoeur. Quando ele faz a divisão conceitual entre crise geral e crise regional, demonstrando como as irradiações dos conceitos regionais podem ajudar na compreensão da crise geral na modernidade e como a crise geral impacta as esferas particulares, ele nos ajuda a compreender como uma perspectiva não pode ser vista sem a outra. Nessa relação dos conceitos, avistamos Ricoeur aqui escutando Arendt e esse assentimento parece ser recíproco. Se estivessem num diálogo, Arendt talvez dissesse – eu também vejo por aí. Em *A crise na educação* (2014, p. 222), há uma alegação que atesta isso, quando afirma que não podemos cair na tentação de crer estar tratando de problemas específicos da educação, confinados a fronteiras históricas e nacionais. Isso não se sustentaria e, rapidamente, se evidenciaria falso. Há, neste ponto, um entendimento da imbricação entre crise geral e particular que entrelaça os dois pensadores e se fortalece neles.

No primeiro conceito de crise que nos trouxe Ricoeur, o de origem médica, a crise é o momento auge de uma doença, caracterizado por uma mudança severa na qual a patologia oculta é revelada e o resultado é decidido para cura ou para o agravamento da doença. É possível colocar esse momento de pico da crise junto ao entendimento que Arendt evidencia em alguns pontos de sua grande bibliografia, no qual a crise é um momento de fortíssima tensão onde tudo pode se destroçar ou vir à superfície, ela reitera que a crise é “a oportunidade proporcionada pelo próprio fato da crise – que dilacera fachadas e oblitera preconceitos – de explorar e investigar a essência da questão em tudo aquilo que foi posto a nu” (ARENDR, 2014, p. 223). Parafraseando o conceito trazido por Ricoeur, se Arendt argumentasse a favor de uma saída da crise em termos de uma “cura da crise”, certamente diria que isso só seria possível se nos voltássemos às questões mesmas, com novas perguntas,

novos julgamentos e com novas respostas. Ao discorrer sobre o agravamento da crise, ela afirma que só é possível chegar a um desastre (ou a morte, usando a conceituação de Ricoeur) quando lhe respondemos com juízos pré-fabricados, com preconceitos, o que nos privaria de aproveitar as tensões que uma crise proporciona para aprofundar nossas reflexões e reformular nossos juízos (Idem, 2014, p. 223). Ressalve-se, para fins de não amenizarmos os termos da questão em análise, que, em Arendt, a crise no mundo moderno é radical e “representa o fim de todas as tradições e se estende a todos os domínios da vida” (PORCEL, 2017, p. 203).

Mas as formulações de Ricoeur e sua hermenêutica dos conceitos de crise, os quais buscam uma compreensão dos fenômenos do mundo moderno, são profícuas para nossa investigação. Voltaremos a essa caracterização entre crise geral e particular quando estivermos abordando a crise na educação e buscando entender o movimento que ocorre da crise geral para a crise na educação e vice-versa. Poderíamos buscar muitos outros pontos de proximidade entre esses grandes pensadores e ver que, apesar de bem diferentes, ambos buscam, pelo pensamento, na emergência da crise, um sentido para tudo que viam ocorrer diante dos seus olhos, pois nenhum deles apresenta uma desesperança radical. Ricoeur, pela hermenêutica, busca uma interpretação dos sentidos do mundo; Arendt, pela compreensão, visa uma reconciliação com o mundo¹⁹. Foi visto, também, que “o símbolo dá o pensar, para Ricoeur”²⁰ e que o mundo dá o pensar para Arendt. Sem querer forçar proximidades, percebemos muito de um no outro.

Faremos, a partir de agora, uma segunda incursão por meio da qual serão apresentadas algumas ideias de Reinhart Koselleck acerca da crise; a intenção permanece a mesma: fortalecer o entendimento de que a crise tem dupla face.

1.2 Crise e Crítica

Quando o tema em discussão é complexo, é pertinente adicionar mais uma opinião no debate; a multiplicidade de opiniões garante uma pluralidade de vozes e amplia as possibilidades de entendimento. Com esta segunda incursão, temos o mesmo intuito: realizar um apanhado diversificado das ideias que circularam acerca da crise e alcançar uma análise

¹⁹ “Para Hannah Arendt, a noção de reconciliação tem um sentido inovador, muito diferente daquele presente na tradição da filosofia. A reconciliação com o mundo alcançada pela compreensão também pode ser encontrada na arte do narrador ao contar histórias. Hannah Arendt nas várias referências, em sua obra, à passagem da escritora dinamarquesa Isak Dinesen, que afirma: Todas as mágoas são suportáveis quando fazemos delas um história ou contamos uma história a seu respeito”. (JARDIM, 2011, p. 22).

²⁰ Sobre a compreensão de sentido, em Ricoeur, conferir o que disse Newton Aquiles Zuben em: ZUBEN, Newton Aquiles. O pensar: Hannah Arendt e Paul Ricoeur. **Revista Pró-posições**, v. 8, n. 2 (23), mar. 1999.

mais apurada do que estamos tratando. Reinhart Koselleck, historiador alemão que também vivenciou o período do pós-guerra, fez uma análise conceitual acerca da crise olhando para os problemas e nuances do século XVIII e se aproximando do conceito de “crítica”, muito em voga naquele tempo. Embora seja uma investigação retrospectiva, suas contribuições são bem valiosas para olharmos nossas questões. Alguns pontos de sua “história dos conceitos”, especificamente onde se conectam as noções de Crise e Crítica, dando-lhes uma face de circunvizinhança e entrelaçamento, são frutíferos no que se refere à potência criadora da crise, ponto no qual pretendemos nos demorar mais adiante.

Em muitas passagens da obra *Crítica e crise: uma contribuição à patogênese do mundo burguês* (1999), ele alegou que, quando o processo crítico aproxima-se do fim, a decisão é inexorável, embora ainda não tenha sido tomada; para ele, nesses momentos, a crise torna-se manifesta, mas a crítica a oculta e indica ainda que “o caminho para se investigar mais de perto esta relação é, antes de tudo, analisar o próprio processo crítico” (KOSELLECK, 1999, p. 93). Em sua análise do século XVIII, recomenda ser necessário entender a consciência histórico-filosófica daquela época para se poder apreender bem a conexão que se estabelecia em sua origem, com o início da crise política, a partir da situação da burguesia no interior do Estado absolutista; Koselleck examinou a função política que o pensamento possuía e as aspirações da burguesia no âmbito do estado absolutista. Naquele contexto, a crítica assumiu várias nuances e formatos, mas era, sobretudo, uma arte de julgar. A atividade crítica consistia em “interrogar a autenticidade, a verdade, a correção, a beleza de um fato para, a partir do conhecimento adquirido, emitir um juízo quem como indica o emprego da palavra, também põe se estender aos homens” (Idem, 1999, p. 93).

Para Koselleck (1999), quando a crítica se perfazia naquele cenário histórico repleto de nuances, era possível se distinguir falso e verdadeiro, autêntico e inautêntico, belo e feio, pois era da natureza da crítica desestabilizar esses polos extremos que estavam cristalizados. Na crítica, o ato de julgar se confundia com o ato de distinguir. Perceba-se que, quando se pratica o exercício de fazer distinção, é, também, uma negação o que se realiza; ao afirmar um “isto como tal”, nega-se todo o resto do qual esse “isto” não participa; por exemplo, quando se ajuíza algo como autêntico, todo raio de inautenticidade que lhe envolve precisa ser infirmado. Parece ser com esse entendimento de distinção que Koselleck estava operando.

O problema mais grave daquela época, como bem ressaltou esse autor, “*é que o absolutismo executou, conscientemente, a separação dos domínios político e moral*” (KOSELLECK, 1999, p. 92, grifo nosso). Esse foi o estopim que provocou a crise e a crítica. Daquele movimento de cisão entre a esfera moral e política, foi possível ver articularem-se

esses dois conceitos, com dois sentidos distintos, mas numa relação de interação profunda. “A divisão da realidade histórica em um reino da política e um reino da moral, tal como o absolutismo havia aceitado (é a crise), mas é, também, e ao mesmo tempo, o pressuposto da crítica no século XVIII” (KOSELLECK, 1999, p. 91).

É importante trazermos ainda uma questão problemática: naquele contexto Koselleck percebeu o caráter apolítico que a crítica possuía em alguns ambientes civis, como na arte e na ciência no início do século XVIII, bem como essa apolitia foi se desfazendo, demudando ao longo do tempo e se convertendo em crítica política. Inicialmente, a crítica se fazia mais circunscrita a esses recintos (arte e ciência), externa ao Estado, sem pretensão alguma de interferir na ordem estatal, a crítica era forte, mas algo apartado desse domínio, convivía “pacificamente” ao lado dele. Nesse círculo, encontravam-se diferentes segmentos sociais:

Os burgueses arrivistas, os protestantes perseguidos, os sábios, eclesiásticos progressistas, militares de alta patente, magistrados, atores que constroem um segundo domínio, compreendido por Koselleck como o reino da crítica. A estratégia deste novo domínio público (que é ao mesmo tempo privado) é semelhante à dos maçons, que pretendiam traçar planos racionais para a felicidade da vida social. Afinal, os maçons mesclam poderes místicos da igreja e polícia secreta do Estado, ao que associam ainda um terceiro poder — a censura. No reino da crítica, ainda não se pretende destruir o Estado quer-se viver como iguais entre si, à parte do Estado, sem hierarquias. (MAGALHÃES, 1999, p. 5).

Contudo, palmo a palmo, isso vai se revelando pouco interessante e o que se verificou mais tarde, segundo Koselleck (1999, p. 95), foi o surgimento de uma atitude crítica mais severa que ganhou corpo e foi se estruturando, mirando diretamente a ordem estatal e clerical, fixando-se por décadas como força contrária que confrontou internamente o Estado e a Igreja.

Kant, *um dos arautos da filosofia desse período*- via que “no reino da crítica com seus segredos, a política pareceu retomar as funções do Estado com seus arcanos. Não é mais a crítica que se subtrai do Estado; ela quer estender seu reino tão soberanamente, que são os Estados e as Igrejas que parecem fechar-se diante do julgamento da crítica, para se submeterem a ela. A crítica adquire tanta segurança que chega a tachar o Estado e a Igreja de hipócritas. (MAGALHÃES, 1999, p. 6, grifo nosso).

Mas esse regime de criticidade teve seu declínio. Apesar de forte por um período, a crítica foi abrandando, bem mais tarde, na fase final do século, a crítica se modifica novamente, não é mais tão severa e direta contra o Estado, arrefece e mantém-se apenas um movimento crítico intelectual, na forma de ironia, realizado especialmente por pensadores como Voltaire. Esse formato, apesar de mais *light*, foi efetivo, mas, todavia, camuflava, de alguma maneira, o sentido da crítica política. Por fim, na virada do século XVIII para o XIX,

a crítica vai caindo em suas próprias armadilhas: “tanto quanto o rei, os críticos transformam-se em tiranos de sua própria argumentação, ou seja, têm de ser igualmente criticados” (MAGALHAES, 1999, p. 5). A crítica passa a se constituir uma atitude esvaziada de sentido, não possuindo mais um conteúdo produtivo, é vaga, carente de significado político; o que parece ser o momento crítico (de crise) da crítica²¹. Para Koselleck (1999, p. 92), Schiller teria sido o principal pensador dos problemas políticos daquela época e somente ele teria constatado o dualismo que tinha se estabelecido entre política/moral e visto que isso estava, ao mesmo tempo, a serviço de uma crítica política e se efetivava como a própria crítica em si. Esse dualismo, ou cisão, entre política e moral era pressuposto e consequência da crítica.

No segundo capítulo da referida obra de Koselleck, as declarações são elucidativas quanto às diversas concepções de crise com as quais já se operou em filosofia e em outros campos em diversos momentos. Sua explicitação do conceito demonstra que crise era, inicialmente, vinculada à noção de crítica, havendo, posteriormente, o desaparecimento dessa vinculação e o ressurgimento de uma nova noção de crise na era moderna, já autônoma em seus conteúdos, extrapolando os sentidos habituais do passado. Esse movimento de compreensão parece muito favorável para essa análise²². Koselleck faz um pequeno inventário etimológico da palavra crise para demonstrar suas interações a partir da origem. A palavra *kritik*, em francês é *critique*, em inglês é *criticks*, que passou a ser entendida apenas como criticismo. *Critique* em francês e *Criticks* em inglês têm em comum *crisis* na origem grega, a partir do verbo *Κρινω*: separar eger, julgar, decidir, medir, lutar, combater²³. A mesma raiz, “Kri-“, encontra-se no latim *cerno* e *cribrun*, em francês *crible*; e em alto-alemão moderno, *reiter*, isto é, crivo. O emprego grego de *Κρινω* e de *Κρισις* referiam-se, em geral, ainda que não originalmente, à jurisprudência e à prática jurídica.

Antigamente, *Krise* e crise significavam (juntas) em primeiro lugar, a separação, luta, mas também decisão, no sentido de uma recusa definitiva, de um veredicto ou juízo em geral, o que hoje só pertence ao âmbito da crítica²⁴. No novo testamento, no evangelho de São João, “a palavra crise ganha sentido de juízo final, de tribunal universal” (KOSELLECK, 1999, p. 202). Isso continha e ainda contém, para a tradição cristã, um valor positivo. Hoje, as conceituações de crítica e crise são entendidas totalmente separadas. Contudo, devemos recordar que “as significações de uma crítica subjetiva e uma crise objetiva, eram concebidas

²¹ Sobre esse desenvolvimento do processo histórico da crítica no século XVIII, conferir na íntegra as notas 154, 155, 156 (KOSELLECK, 1999, p. 95).

²² Essa exposição se encontra detalhada em Koselleck (1999), entre as páginas 95 a 105.

²³ Conferir Koselleck, nota 155 do segundo capítulo de *Crítica e crise: uma contribuição à patogênese do mundo burguês*, 1999.

²⁴ *Ibidem*.

em grego sob um conceito comum” (KOSELECK, 1999, p. 202); na era moderna esses dois conceitos voltam a se entrelaçar. Isso nos autoriza aqui, a aliar essas duas categorias conceituais, sem o temor do exagero nem a pretensão do ineditismo, e usar esse liame conceitual como justificativa na hora de apresentar o lado positivo de crise, uma vez que além dos gregos, já demonstramos com Koselleck que a crítica funcionava como força criadora num passado mais recente (o século XVIII).

É necessário reforçar a relação intrincada que Koselleck fez entre crítica e crise para se poder seguir em frente. A visualização da separação entre política e moral é o distintivo da crise no período que ele analisa, sendo, ao mesmo tempo, o elemento que forja a crítica.

O dualismo entre o reino da moral e o reino da política permitiu abrir um horizonte apolítico (ser a favor ou contra), primeiramente contra as religiões, e gradativamente contra o Estado. Graças a este pensamento dualista, a nova elite adquiriu uma consciência de si original, a saber, um grupo de pessoas que como representantes e como educadores de uma nova sociedade tomam posição dizendo não ao Estado Absolutista e à Igreja. No momento em que as Luzes negam o Estado Absolutista, a história fica em aberto e, assim, se enuncia a crise. (MAGALHAES, 1999, p. 6).

Esse apanhado de ideias nos fez ver que a crítica e a crise se aproximaram em alguns momentos da história ocidental e que poderão ainda se aproximar sem prejuízos para uma compreensão atual; essa proximidade pode fortalecer o entendimento da face fecunda da crítica, na forma como operavam os gregos. Com Koselleck, notou-se que, quando a crítica ia se efetivando, do renascimento ao iluminismo, foi-se distinguindo o falso e o verdadeiro, o autêntico do inautêntico, o belo do feio e, ainda, que era da natureza daquele tipo de crítica desestabilizar polos extremos cristalizados, porque ela possuía uma força muito pujante.

Com tudo isso, notamos que, embora Koselleck procure entender o significado político da crítica no século XVIII, mostrando a formação da instância crítica em sua relação com o Estado Absolutista e com o iluminismo da época, suas formulações da relação crítica-crise podem nos servir, porque, ao pretender uma compreensão da crise do mundo moderno em Arendt, queremos apresentar, além das ruínas, um polo positivo da crise, um lado criativo e de possibilidades. Nesse sentido, o que ele apresenta (a crise possuindo, em determinados momentos históricos, um vigor de crítica e, por isso, sendo produtiva e fértil) pode ser aproximado do que pretendemos defender posteriormente, na esteira da noção de Natalidade.

Podemos dizer, ainda, que o pensamento de Koselleck pode ser unido ao de Arendt pelo olhar que ambos lançaram para o tempo presente, para o passado, para as experiências históricas e por não baixarem a cabeça para o terror que poderia lhes enfraquecer.

A vasta e variada obra de Arendt, na qual se destacam um enfrentamento conceitual acirrado com a tradição do pensamento político ocidental e uma original fenomenologia das atividades humanas, caracteriza-se por um interesse constante pelo problema da ação política, enquanto Koselleck conduziu suas investigações sob uma preocupação teórica sistemática, dirigida para as condições antropológicas da experiência histórica. Todavia, Arendt e Koselleck compartilharam não só a consciência de terem vivido em um presente absolutamente inédito e terrível, entre as experiências das guerras mundiais e do totalitarismo e a expectativa apocalíptica de uma guerra atômica, como também, mobilizados por um sentimento antitotalitário comum, buscaram compreender esse momento a partir de um diálogo com o passado e a tradição. (DUARTE, 2012, p. 84).

Destacamos que se a crise realmente puder ser pensada como Koselleck defendia, ligando-se à crítica e com força propulsora, podemos nos encorajar a alegar que a crise não provoca apenas destroços e que Arendt não está sozinha ao apresentar uma dupla face para ela. Assim, ficamos mais confortáveis ao argumentar que a crise proporciona ruínas e também prenuncia um começo. Em suma, o que se pretendia investigar era a crise com força crítica e, por isso, geradora, para podermos aproveitar essa articulação conceitual com mais razoabilidade no momento de defender seu lado criativo.

1.3 A face dupla da crise – ruínas e começos

As duas incursões anteriores, com fragmentos do pensamento de Ricoeur e de Koselleck, nos fazem voltar para as ideias de Arendt com algumas ferramentas conceituais na mão e mais seguros em nossas pretensões. O entendimento de Ricoeur de que há um emaranhado de ideias articulando conceitos gerais e regionais de crise, em um movimento de irradiação entre elas, e a análise de Koselleck de que a crise pode assumir uma face crítica e que, assim sendo, pode manifestar-se positiva e produtiva, pode nos auxiliar na abordagem da crise em Arendt, que se apresenta com duas faces: uma de ruína, outra de começo.

A percepção da crise no mundo moderno é subliminar a toda obra arendtiana e, em muitos momentos, vem à superfície manifestando-se na análise dos acontecimentos que abalam a primeira metade do século XX e seguem pela guerra fria. Mesmo não delimitando um conceito, o termo crise aparece em muitos dos seus escritos como um tempo de acontecimentos tenebrosos, de mudanças profundas, de sombras, de ruínas, mas ainda como ocasião de fecundas possibilidades. Crise, em Arendt, diz respeito “à sua percepção sobre a mudança de posição das categorias do pensamento, a perda do senso comum, a ruína dos conceitos políticos e morais, sendo a maioria delas resultantes do acontecimento totalitário” (PORCEL, 2017, p. 71). Mas é, ao mesmo tempo, a oportunidade de explorar e investigar a

essência das questões que estão postas a nu, de voltar a elas, de refazê-las e de formular respostas novas. (ARENDR, 2014, p. 223).

Como Nietzsche, que fora um filósofo severamente crítico, cujo pensamento demonstrava um contentamento com a morte dos antigos valores, mas também afirmava uma nova aurora, Arendt é, igualmente, uma pensadora da crise e de um novo começo²⁵. Quando foca, minuciosamente, nos acontecimentos do seu tempo e aponta o totalitarismo como movimento e regime para além do autoritarismo e das tiranias; quando vê as categorias do pensamento se tornarem obsoletas frente ao monstro que se exhibe nesse novo regime; quando não percebe mais corrimão que possa sustentar posições teóricas ou práticas; quando constata a desconfiança na política; quando percebe o movimento de alienação do homem do mundo; Arendt mostra a face tenebrosa da crise – a que porta os destroços. Contudo, quando coloca a natalidade na centralidade de sua concepção de política e como essência da educação, e nisso evoca a Ação como uma aptidão potencial de os homens forjarem a novidade; quando dá maior peso à natalidade dos humanos que a sua mortalidade; quando faz ecoar que os homens são natais, não nasceram para morrer, mas para agir, é outra face da crise que faz aparecer – a face dos inícios e começos.

A obra arendtiana evidencia que a era moderna foi marcada por várias rupturas que a fizeram diferente de tudo o que ocorrera antes na história do ocidente, indicando que isso já prenunciava uma crise. Arendt vai percebendo que a crise na religião, na autoridade e na tradição provocara uma crise geral no século XX. Isso pode ser sinalizado não só pela perda do senso comum que unia os homens de alguma maneira, mas pelo desaparecimento do mundo comum, o que se intensifica pela ruptura no fio da tradição, ocasionada por alguns eventos decisivos trazidos por Fernando Bacena:

Esta ruptura é o resultado de quatro revoluções teóricas ou práticas próprias da modernidade: a) a conquista do homem moderno de sua autonomia e o desejo racionalista de domínio técnico do mundo; b) o desencantamento do mundo, que já produziu sua desmitificação narrativa; c) a secularização da sociedade e o individualismo político; d) a féno progresso como fim de la condição humana [...]. (BACENA, 2009, p. 12, tradução nossa).

Conforme observou Fernando Bacena, pensador espanhol, Arendt viu esses eventos irem ruindo e estrangulando tudo aquilo que de algum modo ligava o homem à tradição ocidental e que lhe dava amparo. Esse emaranhado de acontecimentos antecedeu a falência

²⁵ Essa é uma afirmação de Eduardo Jardim em *Hannah Arendt: pensadora da crise e de um novo início* (2011, p. 11).

dos sistemas políticos²⁶ e culminara na crise, atingindo, inclusive, esferas que ela nomeou de pré-políticas, como a educação.

Fomos constatando que, em torno da compreensão da crise, se pode agrupar e arranjar quase toda a teoria arendtiana, com seu rol de categorias inéditas e particulares, a análise desse problema, pela inerente complexidade, se daria entrelaçando e fazendo uma costura epistemológica dos mais variados conceitos e noções. Annabel Herzog (2011), em *Arendt et la banalité de la crise*, declarou que “a noção de crise é o pivô central do pensamento de Arendt e ao redor dela se articulam os seus conceitos mais conhecidos e mais estudados, de maneira mais categórica, a crise é um componente maior de seu horizonte de pensamento e um dos aspectos mais originais de sua obra” (2011, p. 105, tradução nossa), essa autora ainda vinculou a compreensão de crise, em Arendt, à problemática do juízo e do preconceito; à faculdade humana de atuar em conjunto e em comum e à perda da tradição (2011, p. 124, tradução nossa). Para Norberg (2011, p. 132), a noção de crise é central na obra de Arendt e absolutamente vital também para sua concepção de política.

No texto *O que é política?*, quando Arendt pergunta se a política ainda tem algum sentido. Entendemos que a interrogação tem a pretensão explícita de evidenciar uma crise geral nesse campo, no entanto, parece não se tratar ainda de um niilismo quanto à política. Os estudiosos de Arendt têm retirado dela esse rótulo, nós também não o admitimos. Para alguns, a pergunta pelo sentido da política é feita “quando o “nada” e o “ninguém” ameaçam destruír o mundo, ou seja, a questão se ergue numa situação objetiva de desordem e niilismo, mas Arendt é, declaradamente, antiniilista” (CARVALHO, 2017, p. 296). Pois que, bem longe disso, se repete por toda sua obra uma atitude esperançosa, ainda que realista. Mesmo contendo uma face de destruição, da crise poderão haver prodígios, porque “a ação política defendida por Arendt pode produzir o milagre do novo” (CARVALHO, 2017, p. 3, grifo nosso).

Num cenário de crise, a morte pode ser a principal personagem, mas é possível a vida permanecer pulsando. Algumas ruínas permanecem estáticas por séculos, ficam extasiadas nelas mesmas para sempre, são como um ambiente devastado onde nada há que possa restaurá-lo, onde tudo se tornou inorgânico, sem energia, marcado pela não-vida, a ermo. É um contexto que passou pela destruição de tudo o que outrora existia e pulsava, e não ressuscitou. Há lugares que estão assim e assim permanecerão, como a cena de um filme triste, congelada, sem nenhum traço de vida, alí, a crise gerou apenas um deserto coberto pelas sombras. É

²⁶ Cf. JARDIM em *Hannah Arendt: pensadora da crise e de um novo início* (2011, p. 10).

assim também com uma fogueira, se abandonarmos suas cinzas, por si, elas se transformarão em pó. Contudo, se um alguém tiver forças para soprar as cinzas que recentemente estiveram em chamas, é possível que surjam brasas e delas um fogo novo, num movimento homeomorfo, tal qual o realizado por Fênix que no ato de morrer, renasce.

Trazemos essas formulações para dizermos que a crise pode conduzir ao deserto, mas também tem um potencial fundante. Arendt vê, nela, esse duplo movimento: uma face sombria, do desaparecimento – do deserto que, aqui, estamos chamando de ruínas – e outra face, a da vida, de um reinício que ora nomeamos de começos e que possui potencialidade de fundação. Crise implica dificuldade de pensar, julgar e agir politicamente no mundo; o que é gerado pela alienação e isolamento do homem que o fizeram perder o senso comum, os sentidos compartilhados²⁷; mas, todavia, pela da natalidade, há possibilidades de um milagre acontecer e, por isso, boas ações (sejam através de atos ou de palavras) podem ser iniciadas, infirmoando as ruínas e apontando para um começo.

1.3.1 As ruínas

Para refletir sobre a face das “ruínas” discutiremos sobre alguns temas mais específicos a que Arendt se dedicou: a alienação do mundo, a perda do senso comum e a perda de sentido da política. Essa foi uma opção de compreensão nossa, haja vista existirem outros elementos importantes de sua teoria que poderiam ser arrolados nesse estudo. Para tal análise, avaliamos que alguns textos são mais potentes para nos amparar na investigação que outros, por isso utilizaremos como suporte alguns tópicos constituintes de *A condição humana*, algumas passagens de *A vida do espírito* e *O que é política?* Julgamos que os textos escolhidos nos permitirão melhor compreensão naquilo a que nos propusemos.

1.3.1.1 A alienação do mundo (?)

²⁷ Senso comum, em filosofia, especialmente em epistemologia, é corriqueiramente apresentado como uma etapa inicial da aquisição do conhecimento (assistemática, ametódica, aleatória) que ou é superada pelos conhecimentos científicos, filosóficos, religiosos ou incorporados a eles. Arendt não opera com essa categoria se valendo desse sentido, longe disso. Senso comum como ela nos apresenta está mais próximo de Tomás de Aquino, para quem o intelecto não opera sem os sentidos ou independente das potências sensitivas, que apreendem o mundo externo. Em *A vida do espírito*, seu último escrito, Arendt esclarece que a realidade, além de ser percebida por um contexto mundano, o qual inclui todos os seres cuja percepção é a mesma que a minha, é também percebida pelo trabalho conjunto de nossos cinco sentidos juntamente com um sexto sentido, *o sensus communis*, que mantém os cinco unidos em torno da percepção de um mesmo objeto. Ela considera esse sentido inteiramente necessário num mundo de aparências (como é o século XX), em que o erro e a confusão são forçados a todo instante. (ARENDR, 2008, p. 39).

Logo na introdução da última parte de *A condição humana* intitulada “a vita activa e a era moderna” há uma observação quanto aos mentores da revolução copernicana e do pensamento na era moderna, que já anuncia uma crítica forte de Arendt: “esses precursores não eram revolucionários e seus motivos e intenções estavam ainda firmemente arraigados na tradição” (ARENDR, 2015, p. 308)²⁸, o que revela o desejo de Arendt quanto a manutenção de uma certa linha de continuidade historiográfica, tanto defendendo a não ruptura entre o que ocorreu no século XX e o que vinha se desenvolvendo desde o século XVII, quanto entre as ideias e os eventos da era moderna com o que aconteceu antes (na pré-modernidade). Assim, *opathos* da novidade, do qual Galileu, Hobbes e Descartes diziam ser os oráculos, era, na visão de Arendt, tão somente um *pathos*, pois ainda estavam em conexão com nossa tradição de pensamento. Nessa breve anotação, já se verifica como nossa autora queria tocar em algumas feridas referentes aos modernos, e isso já prenuncia o que estamos nomeando de ruínas.

A Alienação e o afastamento do mundo que denunciam a crise são movimentos de isolamento do homem do mundo, que vêm se desenvolvendo desde o limiar da era moderna e que podem estar implicados a uma fuga dos assuntos humanos, da política; na separação entre os homens e desses em relação ao mundo. Estar apartado dos outros homens e do mundo impede os humanos de agir politicamente, o que ocasionará, por consequência, a perda de todo tipo de responsabilidade com a conservação, transformação e preservação do mundo comum. Essa questão aparece no empreendimento arendtiano articulada às abordagens referentes à condição humana quando ela se dedica à *vita activa*, quando se ocupa da política, da ética, das críticas à tradição filosófica; está envolvida em suas reflexões sobre a perda do senso comum, a perda da autoridade, da liberdade, da responsabilidade, as quais, a nosso ver, envolvem também o problema da educação no mundo moderno. Isso porque a alienação do mundo retira o homem dos espaços públicos e o faz querer se preparar para alcançar e proteger somente seus interesses particulares.

Nessa seção de CH (já anunciada anteriormente), aparecem três grandes novidades do limiar da era moderna (que como já vimos, são meras continuidades): a descoberta da América e a subsequente exploração e domínio de toda a terra; a reforma, que expropriou as propriedades eclesiásticas e desencadeou o processo de expropriação individual e o acúmulo

²⁸ Arendt não está sozinha nessa desconfiança quanto à novidade. Pierre Duhem, físico francês, defensor do *Convencionalismo*, também compartilha dessa falta de ineditismo na era moderna, especialmente no que se refere às revoluções científicas. (DUHEN, 2008). As Leituras de Jaques Le Goff, historiador francês, também se encaminham para um medievalismo e um pré-modernismo bastante produtivo. (LE GOFF, 2018). Ambos operam com alguma ideia de continuidade historiográfica na narrativa dos eventos.

de riqueza social; e a invenção do telescópio, que desejava uma nova ciência que considerasse a natureza da terra do ponto de vista do universo (ARENDR, 2015, p. 307). Embora todas elas granjeiem um grande peso no ocidente, Arendt chama nossa atenção para a mais discreta dessas “novidades”, o telescópio, “o primeiro instrumento científico já concebido” (2015, p. 309). Circunspecto em sua aparição, talvez o telescópio faça estragos mais avassaladores que as outras novidades que, à primeira vista, são tomadas como mais relevantes. Nisso tendemos a concordar com Arendt, pois essa invenção demarca os primeiros passos do homem na direção da descoberta do universo e o auxilia em sua impetuosidade de devastação que é constante, intensa e veloz. Sabemos que não se trata de mera especulação arendtiana; o que acontece com a ciência e a técnica de lá para cá exhibe o quão ela tinha razão, “na verdade, a descoberta do planeta, o mapeamento de suas terras e o levantamento cartográfico de seus mares levaram muitos séculos e só agora chegaram ao fim” – *com o telescópio* (ARENDR, 2015, p. 309, grifo nosso).

Por conta desta escalada iniciada outrora, hoje, o homem conhece as linhas e os detalhes do globo terrestre como a palma da mão e sua cartografia genética também já fora minuciosamente mapeada. Mas, de tudo isso, o que Arendt (2015, p. 309) quis pôr em relevo foi a escalada de domínio, controle e conhecimento do universo que tem se efetivado gradualmente nos últimos séculos e abruptamente nas últimas décadas, ocasionando, dentre outras coisas, o “apequenamento do globo”, onde cada homem tornou-se não apenas um habitante do seu lugar, numa determinada nação, mas é, agora, tão habitante da terra como de seu país; ser um cidadão do mundo, pertencente ao universo, não lhe permite estabelecer relações políticas com quem convive, nem ser visto pelo outro: “só agora o homem tomou plena posse de sua morada mortal e agrupou os horizontes infinitos” (Idem, 2015, p. 309). Porém, essa dominação estratégica tem uma heurística que se revela com um símbolo de um fenômeno alienador: “qualquer diminuição de uma distância terrestre só pode ser conquistada a preço de se colocar uma distância decisiva entre o homem e a terra, de aliená-lo de seu ambiente terrestre imediato” (ARENDR, 2015, p. 311). Pertencer ao universo fez o homem desaparecer, esquecer seu lugar no mundo e deixar de cuidar dele como casa.

Mais que elevar as ideias (dos filósofos e dos astrônomos), Arendt quis também destacar com isso a força que *os eventos* passaram a exercer a partir da era moderna; compreendeu que já não eram mais as especulações que moviam o mundo naquele tempo²⁹.

²⁹ “Nem as especulações dos filósofos nem a imaginação dos astrônomos jamais constituíram um evento [...] no domínio das ideias, existem apenas originalidade e profundidade, que são qualidades pessoais, mas nenhuma novidade absoluta, objetiva; as ideias vêm e vão, têm uma permanência e até certa imortalidade própria [...]

Pouco valia o que não tivesse base em experimentos, nem em consequências no mundo factual. Ao fabricar e usar um instrumento, inédito, como o telescópio, Galileu fez com que os “segredos do universo fossem fornecidos à cognição humana com a certeza da percepção sensorial” (ARENDDT, 2015, p. 322, grifo nosso). Isso alterou a relação homem-mundo.

Adjunto e implicado a esse evento, o mundo viveu naquele momento um tempo severo de apolítia, no qual o *homo faber*, construtor do mundo e produtor das coisas, se fazia vencedor. O fazedor de instrumentos e utensílios era mais importante do que aquele homem que agia e falava como cidadão e se preocupava com o mundo e com assuntos da coletividade, por mais terrível que isso pudesse nos parecer, estava ocorrendo. Arendt (2015, p. 198) entendeu que algo curioso sucedia: a era moderna estava decidida a excluir do seu domínio público o homem político, aspirando, ao mesmo tempo, apresentar para a cena pública somente a inquestionável capacidade produtiva dos humanos. Diferentemente do que acontecia nas sociedades mais antigas, na qual se empenhava tempo com os assuntos públicos, o domínio público do *homo faber* era, a partir de então, apenas o mercado de trocas, aquele espaço em que exhibia e negociava os feitos grandiosos de suas mãos – sua produção (Idem, 2015, p. 198). Naquele momento, a política cedia lugar aos negócios comerciais, já renunciando o domínio da economia e do mercado sobre a política tão marcante nos séculos XX e XXI.

No entanto, Arendt observou, com pesar, que, a despeito da não ocupação com a política (o que já era tenebroso por si), o *homo faber* ainda possuía algum fim honrado em sua produção: fabricava e constituía uma infinita variedade de coisas (usando o critério de meios e fins), os quais, somados, constituíam o artifício humano, o mundo. Notou, também, que o *homo faber* “opera em”, isso significa dizer que ele interferia no mundo, que ainda era senhor do mundo, da história e de si mesmo; sua fabricação tinha como finalidade a durabilidade do mundo, esse mundo que precisa manter uma estabilidade que garanta abrigo para algumas gerações de homens instáveis que se revezam ininterruptamente na terra (Idem, 2015, p. 169). Assim, embora já se constatasse um grave afastamento dos assuntos humanos, implicado pela alienação do homem ao evadir-se do mundo político para o mundo da produção, o pior ainda estava por vir – o *animal laborans* sobrepunha o *homo faber* – a obra se converteria em trabalho.

distintivamente dos eventos, as ideias nunca são sem precedentes” (ARENDDT, 2015, p. 321). “Por confirmar seus predecessores Galileu estabeleceu um fato demonstrável onde antes havia especulações inspiradas” (ARENDDT, 2015, p. 323).

O *animal laborans* entra em cena e, na compreensão de Arendt, com ele, o homem não é mais o senhor da natureza, nem senhor de si mesmo e de seus atos, como o era o *homo faber*. O *animal laborans*, ao invés de operar no mundo pelo trabalho, se “mistura como trabalho”; vira sujeito e servo das necessidades de sua própria vida. Vive num balé rítmico, no qual seu corpo e as ferramentas de trabalho se entrelaçam e passam a bailar numa valsa triste. O metabolismo do corpo e o automatismo fundem-se. As ferramentas cedem lugar às máquinas e, enquanto os movimentos da máquina compelem os movimentos do corpo humano, o criador se ajusta a criatura. Desde a revolução industrial, o movimento natural dos homens vem se ajustando ao movimento mecânico da máquina; se antes as ferramentas eram servas da mão humana, agora a máquina exigiu a servidão de quem a criou (ARENDR, 2015, p. 183). Esse processo ocorreu efetivamente do século XVIII para cá, sendo fortalecido radicalmente pela descoberta da eletricidade, chegando ao seu apogeu com a automação (no meio do século XX). A automação, mais que liberar a força do trabalho, liberou igualmente a força do cérebro humano, o que fez desaparecer integralmente o *homo faber*.

Isso tudo se deu assentado numa ilusão – a crença de que os produtos advindos dessa escalada científica e tecnológica serviriam para o bem da humanidade e que a humanidade aumentaria seu poder pela técnica. Todavia, Arendt nos ajudou a perceber o que se obscurece por detrás desse princípio utilitário, bem pior do que qualquer serventia, o dano incomensurável é camuflado no eventual benefício – o que era para construir, ganha potência para destruir e, apesar de tudo que ocorrera durante as duas grandes guerras, ainda se opera hoje com essa mesma confiança na ciência e na técnica; permanecemos ludibriados. O século XXI assiste aos filamentos férteis dessa engenhosidade tecnológica que inventa um produto por dia e pode ser admirada no uso atual da nanotecnologia, ora empregada em larga medida em diferentes setores e áreas³⁰.

³⁰ “Hoje a nanotecnologia é utilizada em mais de 800 produtos, alguns deles nós nem temos a ideia de que se trata de um produto com desenvolvimento nanotecnológico. Alguns exemplos: Tecidos- a aplicação de nanotecnologia em indústria têxtil é recente, ela serve para dar novas características a fibras, fios e tecidos. Através de matérias nanos, os fabricantes conseguem alterar a funcionalidade dos tecidos dando-lhes características como repelência à insetos, a bactérias, umidade, etc. As nanopartículas são aderidas ao tecido no momento de sua confecção. Cosméticos – contribui para que, por exemplo, um creme hidratante ou antienvelhecimento chegue as camadas mais profundas da pele. Os princípios ativos dos hidratantes são transformados em nanopartículas, o que facilita a penetração na pele. Remédios- ajuda a reduzir os efeitos colaterais dos remédios e melhorar sua eficácia. Os princípios ativos do remédio são manipulados de modo que caibam em cavidades minúsculas localizadas naquelas substâncias que vão transportar tais princípios para a célula. O fato de chegar até a células em escala tão reduzida faz com o remédio chegue ao destino final e seja liberado na corrente sanguínea aos poucos.” Cf. Disponível em: <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/biologia/a-nanotecnologia-aplicada-no-dia-a-dia/19524>. Acesso em: fev. 2019.

Contudo, é importante deixar sempre evidenciado que, para Arendt, nem o *homo faber*, nem o *animal laborans* agem em concerto no mundo; somente o homem de ação, que depende dos seus semelhantes para agir, e age “entre homens”, é distintivo de uma comunidade política.

Em *A condição humana* Arendt apresentou alguns eventos bem ilustrativos desse novo paradigma no qual reina o *animal laborans*. Em 1957, a cadela Laika sai da terra. Foi o primeiro ser vivo a ser colocado em órbita, a bordo da nave soviética *Sputnik 2*, quando cientistas soviéticos testavam a cápsula na qual lhe mandaram para o *espaço*. Sabe-se que ela morreu horas depois do seu lançamento. Porém, constatou-se, a partir disso, que um objeto construído pela mão humana foi lançado ao universo e permaneceu lá durante algumas semanas, comandado pelas mesmas leis que, naturalmente, regem o sol, a lua e as estrelas – as leis de gravitação. Embora Laika não fosse um dos astros, como artefato, gozou daquele convívio sideral como se fosse um deles. Historicamente, aquele foi, inegavelmente, um acontecimento extraordinário; ainda que, naquela época, o mundo estivesse vivendo em circunstâncias militares e políticas complexas e aterradoras, o evento foi saudado com júbilo e demarca os primeiros passos “para fuga dos homens de sua prisão na terra” (ARENDR, 2015, p. 1). Arendt anunciou toda essa proeza da técnica, em 1958, no prólogo de CH.

Ao refletirmos sobre essa alienação do mundo, denunciada por Arendt, que tem gerado as ruínas, observamos que dentro desse mesmo paradigma muita coisa foi sendo fabricada, passando a acontecer outros episódios delirantes. Depois de alguns anos do envio de Laika para os ares, por volta de 1965, foi inventado, nos Estados Unidos, outro empreendimento, que podemos indicar como *evento* – a internet, um produto fantástico do *animal laborans*. Após uma série de procedimentos e efetivação de um conjunto de estratégias racionalmente formuladas, o programador Ray Tomlinson envia o primeiro e-mail. Daí em diante, se efetivou e celebrou o sucesso de uma sofisticada engenharia telemática e a criação de um outro mundo possível – o digital. Não era mais necessário, ao homem, permanecer com os pés fincados ao atual, porque, agora, há outros ambientes para onde se pode fugir e onde se pode habitar. O mundo digital tornou-se um mundo possível e, nos moldes que estamos tentando compreender a crise, representa outra forma de alienação e sinal de ruínas.

Tais eventos/empreendimentos humanos trazidos aqui são incontestáveis do ponto de vista do progresso e do desenvolvimento científico e tecnológico iniciado na era moderna. Há quem os celebre sem nenhuma contestação. Para alguns, eles reverberam como triunfos da potencialidade humana e visam consagrar a existência para a eternidade e garantir imortalidade. Talvez eles sejam parte de um mundo que permanece se construindo, mas “é

próprio da natureza da capacidade humana de observação só poder funcionar quando o homem se desvencilha de qualquer envolvimento e preocupação com o que está perto de si, e se retira a uma distância de tudo que o rodeia” (ARENDT, 2015, p. 310). Embora esses afastamentos garantam alguma forma de imortalidade, representam todos eles um estranho desejo: consistem em “passos para libertar o homem de sua prisão na terra” (ARENDT, 2015, p. 1). É como se, ao mesmo tempo em que permanecesse no mundo, fabricando-o ordinariamente, pela engenhosidade dos muitos artefatos que engendra, os humanos arquitetassem estratégias de fuga dele. Ocorreu e ainda vem acontecendo um estranho movimento de pertencimento e de repulsa ao mundo; o estabelecimento da distância homem-terra vai, proporcionalmente, alienando-o de seu ambiente. O exercício de edificação desse mundo pelo homem mostra-se necessário, mas parece não ser suficiente para impedi-lo de querer ir buscar outras paragens, o que manifesta um tempo em ruínas.

Na história humana mais recente, há sempre marcas de algum tipo de angústia/insatisfação que atravessa os humanos e lhes impele a querer se separar do mundo em que jazem. Antes de que o homem desejasse sair da terra para os ares (ação mais visível no século XX), ele quis mergulhar no seu interior, fazendo uma viagem para dentro de si, um movimento de introspecção, traço mais característico das eras medievais e modernas. A partir da era moderna, os humanos passaram a se compreenderem não apenas como habitantes da terra, mas como seres universais. A terra passou a ser vista como apenas mais um, dentre os vários mundos possíveis; “ela não deixa apenas de ser o centro do universo, mas também não oferece mais um chão estável que garanta segurança aos seus moradores, para os seres humanos que perderam sua posição firme, tudo tornou-se relativo” (ALMEIDA, 2011, p. 54). Isso ocasionou a perda de um ponto de referência fixo, implicando numa mudança de perspectivas, o que provocou consequências radicais na filosofia, na ciência e, especialmente, na política. Essa desorientação, que fez a certeza perecer, abriu espaços para desconfiança, para possibilidades de engano e insegurança. Tudo isso vai abalando a relação homem-mundo e permanece se efetivando sem cessar.

1.3.1.2 A perda do senso comum

Há também outro aspecto relevante desse movimento de alienar-se do mundo que implica em ruínas. Ele está articulado ao primeiro, mas é bem diferente dele. Faz referência aos modelos de pensar que a tradição filosófica impetrou por muitos séculos como um formato de pensamento bastante frutuoso, mas que retirava o homem do mundo das

aparências. Arendt nos fala dele em *A condição humana*, criticando Descartes; a autora observa que, embora os filósofos cientistas do século XVII tenham iniciado uma inexplicável crença no além quando olharam para o céu, eles desceram de lá diretamente para dentro de si – “a evidência histórica mostra que os homens modernos não foram arremessados de volta a este mundo, mas para dentro de si mesmos” (ARENDDT, 2015, p. 314). Esse modelo introspectivo que passou a imperar implicou *na perda do senso comum* e numa consciência isolada do mundo:

De fato a introspecção – não a reflexão da mente do homem quanto ao estado de sua alma ou de seu corpo, mas o mero interesse cognitivo da consciência (*consciousness*) por seu próprio conteúdo (e essa é a essência da *cogitatio* cartesiana, na qual cogito sempre significa *cogito me cogitare*) –tem de produzir a certeza, pois na introspecção só está envolvido aquilo que a própria mente produziu; como ninguém interfere, a não ser o produtor do produto, o homem vê-se diante de nada e de ninguém a não ser de si mesmo. (ARENDDT, 2015, p. 347).

A partir desse movimento para dentro de si, que ocorre na era moderna, os imperativos da consciência passaram a ser observados como conflitantes com a vida política, porque só envolviam a própria mente humana e as sensações privadas e, assim, o homem se isolou dos outros e desenvolveu uma preocupação excessiva com o *si-mesmo*, dissolvendo a realidade objetiva em processos mentais subjetivos, gerando um alheamento em relação ao mundo comum, a solidão. É por perceber essa colisão que Arendt alerta para *a retirada do senso comum do mundo*³¹ e para tudo que foi possível acontecer em decorrência disso. Nossa autora entendeu que aquele sentido espiritual por meio do qual todos os outros sentidos se ajustavam ao mundo comum – o senso comum – tornou-se uma faculdade sem relação com o mundo; assim, o que restou de comum aos humanos foram apenas suas sensações privadas, que não podem jamais ser compartilhadas com os outros. Essa perda do senso comum provocou a incapacidade dos homens de trocarem juízos acerca do mundo, de o humanizarem e darem vida com suas obras comuns, ocasionando um dano lastimável, o que Arendt chamou de *perda do mundo*.

Isso tudo revelava que, na era moderna, agia-se sob o pressuposto de que os homens têm capacidades restritas, que “não passam de animais capazes de raciocinar, de calcular consequências” (ARENDDT, 2015, p. 352), e que não operam no mundo das aparências; agem, tão somente, mergulhando para dentro de si. Tais pressupostos têm como implicação direta a

³¹ “[...] retirando-nos do mundo, ainda que seja porque o mundo se tornou inumano, retiramos-lhe mais uma parcela de sua humanidade; juntamente com a realidade deitamos fora a humanidade como o bebê com a água do banho” (ROVIELO, 1987, p. 49). Nessa passagem, Anne-Marie Roviello traz o pensamento que Arendt evidencia na obra *Eichmann em Jerusalém*.

remoção dos humanos do espaço público e uma recusa da política: essa “deserção do espaço público, a retirada do ponto de vista ético para o espaço fragmentado das consciências privadas, deixa o espaço público entregue às trevas” (ROVIELO, 1987, p. 49) e, assim, a cena pública perde luminosidade e as ações políticas começam a submergir.

Em *A vida do espírito*, essa perda do mundo aparece em formato de “ego pensante”, uma experiência de pensamento que se move “entre universais e essências invisíveis e não se encontra em lugar nenhum; ele, o *ego pensante*, não tem lar, *não é desse mundo*” (ARENDT, 2008, p. 221, grifo nosso), mas, ao mesmo tempo, e contraditoriamente, o ego pensante diz estar em todo lugar. Foi assim que a tradição da filosofia política pereceu, privilegiando experimentos de pensamento em detrimento da aparência, do visível, do mundo como ele é – a tradição errou olhando apenas para as essências, pois elas não podem ser localizadas e o pensamento humano, ao apossar-se delas, abandona o mundo das aparências. Para Arendt (2008, p. 222), a resposta pelo lugar do ego pensante no mundo não pode ser outra: “considerando o mundo cotidiano das aparências, é um lugar nenhum”. Tudo isso deve ser encarado como uma grave retirada do homem do mundo; um processo de ablação que alienou o homem do que ele tinha de comum com os outros, colocando-o na crise a qual permanece enredado.

Essa acusação diz respeito ao exercício filosófico de nossa tradição ocidental e ao seu formalismo, por meio do qual o “pensamento visa à contemplação e nela termina” (ARENDT, 2008, p. 21). Nessa crítica arendtiana, mesmo Karl Marx, para quem a ação tem papel crucial frente ao pensamento (lembramos que Marx inverte a tradicional hierarquia conceitual, privilegiando a categoria trabalho e colocando-a na base de sua análise); utiliza a expressão práxis simplesmente no sentido daquilo que o homem faz em oposição àquilo que ele pensa, enfraquecendo seu teor (ARENDT, 2008, p. 21). Tudo isso nos leva a dizer que, em Arendt, o problema do desenraizamento e da alienação do mundo está articulado à dimensão do isolamento do homem, do esquecimento de si e do outro, e ao desaparecimento daquilo que é comum entre eles. O isolamento, que já fora defendido como prática de autoconhecimento, aparece, nesse sentido, como um fenômeno negativo (2004, p. 164), porque mantém o homem apenas junto de si mesmo, mergulhado no seu interior, isso deixa o *self* sossegado em si mesmo, (ensimesmado), e significa ‘*um não estar com o outro agindo no mundo*’.

Na compreensão de Arendt, o movimento de retirada do mundo que ganha validade política é somente aquele que se converte no que nomeou de *dois-em-um*. Quando o homem se afasta momentaneamente do mundo para pensar e julgar sobre questões relativas aos outros e ao mundo, levando consigo os problemas que lhe aflige e, ao retornar desta rápida

“viagem”, ele, o homem, parte para o encontro e convívio com o “outro” no espaço público, reconhecendo-o como um singular, portador de opinião, com o poder de realizar ações para conservação do mundo. Nessa validação e reconhecimento da existência do outro, o homem passa a ver e ser visto, nisso se dá sua singularidade e se institui a pluralidade, condição exigida para a ação política no mundo.

No entanto, as dificuldades que impedem isso de ocorrer no mundo moderno advêm da insuficiência de pensamento espelhada na perda da capacidade de julgar, de se relacionar e se comunicar dos homens, pois, pensar, conforme entendido por Arendt (2008, p. 29), implica em estar junto de si e do outro, no mundo comum, agindo e falando num palco onde a pluralidade é a lei; isso sugere, obrigatoriamente, homens diversos, vozes diferentes, em diferentes formatos de interação, visando ações de interesse coletivo. Por isso, da perda do senso comum decorrem problemas reais: a alienação e o abandono do espaço público, bem como o deixar de acreditar neste como o lugar que salva o homem do isolamento (ARENDR, 2008, p. 30). Sobre isso, Arendt acusava a filosofia por ter perpetrado o modo de vida ativo como laborioso e o modo contemplativo como pura quietude, vendo que com esse contorno e propósito, o pensar virou as costas para o mundo e para as aparências. Ao longo do desenvolvimento do seu pensamento, Arendt quis demonstrar um movimento contrário, trazendo o homem como um ser do mundo. Em seus textos, aparece o modo de vida ativo, que se dá em público, na luminosidade do mundo; enquanto o modo contemplativo ocorre num tipo de deserto (ARENDR, 2008). Adverso do “ego pensante”, o pensamento arendtiano contém um movimento de experienciar, sentir e discutir sobre a natureza fenomênica do mundo, persistindo na concepção de que “ser e aparecer coincidem” (ARENDR, 2008, p. 35). Percebemos, com isso, que o puro pensamento e as sensações privadas não lhes atraíam o olhar, a vida mesma e os paradoxos do mundo eram seu centro de interesse.

Por mais difícil que estivesse o mundo, apesar das ruínas que se lhes corroíam, não era desejoso afastar-se dele e deixar de querer compreendê-lo. Nem fugindo para os ares, nem para dentro de si mesmo, nem se elevando para o mundo das ideias. É preciso querer permanecer nele, falando e agindo e, nesse sentido, a compreensão é uma postura política afirmada por Arendt, a qual se constitui uma tática teórico-metodológica de explicar os fenômenos do mundo: “compreender não significa negar o ultrajante, subtrair o inaudito do que tem precedente ou explicar fenômenos por meio de analogias e generalidades tais que se deixe de sentir o impacto da realidade e o choque da experiência” (ARENDR, 1989, p. 20), pois compreender é, também, uma forma de resistência que visa garantir a preservação do mundo comum.

1.3.1.3 A perda de sentido da política

Assim como a alienação do mundo e a perda do senso comum implicaram em ruínas, mostrando a face escura da crise, a perda do sentido da política e de parâmetros para agir e julgar também o fazem. A dificuldade de agir, que está diretamente atrelada à crise geral da modernidade, se deve ao fato de a política encontrar-se com seu sentido enevoadado pelos preconceitos e pelo descrédito que lhes fizeram perder a dignidade. Isso, no entendimento de Arendt, é o que tem impedido a ação dos homens de se realizar no mundo, pois a ação “é a matéria de que é feita a vida política” (JARDIM, 2011, p. 19); assim sendo, é uma atividade que deve sobressair-se a todas as demais, pois entre as atividades da *vita activa*, a ação é a única essencialmente política.

A pergunta pelo sentido da política que ainda pode ser feita hoje em dia (Arendt o fez, em 1950) é uma atitude desconfiada e um sinal acentuado de que vivemos uma crise e de que os “preconceitos contra a política estão vencendo e já não se sabe ao certo o que é, de fato, política hoje” (ARENDR, 2002, p. 8). Embora não sejam juízos já rematados, a vitória dos preconceitos contra a política denuncia que o mundo vive um momento grave quanto a sua capacidade de agir politicamente. Esse descrédito da política é um problema de primeira grandeza no século XX, que indica um colapso e que “*chegamos em uma situação na qual não sabemos – pelo menos ainda – nos mover politicamente*” (Idem, 2002, p. 8, grifo nosso), sendo que a grande ameaça dessa apolitia é “a coisa política desaparecer do mundo” (Idem, 2002, p. 8). *Interrogar se a política tem ainda algum sentido* pode ser considerado o principal brasão da crise do mundo moderno, porque escancara um momento limítrofe. Quando fez isso em meados do século passado, nossa filósofa quis anunciar que a crise na política era radical, que o cenário era de destroços, e o era devido àquele contexto de desgraça que lhe forjava (ARENDR, 2002). Hoje, não estamos embrenhados num ambiente com o mesmo nível de tragicidade que aquele de outrora, mas a pujança dessas ideias de Arendt ainda é forte, pois nossos problemas atuais nos provocam a repetir a mesma pergunta.

Na avaliação de Arendt, o agravamento sobreveio porque o sentido da política, que era a liberdade, foi inteiramente removido e substituído. A experiência com as formas totalitárias de Estado (por meio das quais toda a vida dos homens foi politizada por completo) teve como resultado o fato de a liberdade não mais existir nelas e, como a liberdade desapareceu, o que passou a ocupar seu lugar pertence ao campo da necessidade (ARENDR, 2002, p. 14). A relação entre política e liberdade, antes proclamada como necessária, agora se tornou alvo de dúvidas e especulações. Mais que isso, há hoje uma insistência em se defender que somente a

necessidade, aquilo que se vincula à sobrevivência do animal *laborans*, o social, determina o sentido da política. Mas nossa autora é obstinada nesse quesito de sua teoria. Para Arendt, “as perguntas sobre se a política e a liberdade ainda são compatíveis entre si, se a liberdade não começa apenas onde cessa a política, só surgem num contexto de insegurança e *escancaram, de vez, as raízes cancerígenas da crise*” (ARENDR, 2002, p. 14, grifo nosso). Arendt nos demonstrou que, se, na antiguidade, política e liberdade eram tomadas como idênticas, nas condições modernas, houve modificações tão radicais que estas precisaram ser distinguidas e separadas por completo uma da outra.

Outro elemento problemático no qual surge a pergunta sobre o sentido da política, que também deve ser indicado como um sinal agudo de crise, é o temor iminente da destruição do mundo pelos artefatos fabricados pelo homem, que se viveu na guerra fria, com a bomba atômica, e que se vive hoje, com o arsenal de armas químicas que colocam em cheque “*a continuidade da existência da humanidade e talvez de toda a vida orgânica da Terra*” (ARENDR, 2002, p. 14, grifo nosso). O risco iminente da destruição do planeta pela tecnocracia³² pode ser apresentado como *pseudo-experiência política* fundamental de nossa época e, por se caracterizar muito mais como antipolítica, manifesta um tempo perverso de crise. Porém, embora soem como antipolítica, entendemos que todas essas questões exigem de nós um destaque, porque ilustram a grandeza do que Arendt viveu e do que ora vivenciamos, não devendo ser esquecidas numa discussão sobre a crise na qual ainda estamos submergidos. Mais que isso, a perda de sentido da política ainda é o ponto fulcral da crise no mundo moderno.

Da ruptura ou da não relação entre política e liberdade, que já mencionamos acima e que carece ser posta em relevo, derivou o fato da política hoje ser tomada apenas como um meio para proteger o sustento da vida da sociedade e [a] produtividade do desenvolvimento social livre (ARENDR, 2002). Ou seja, quando se desvincula da liberdade, a política se afasta tanto da liberdade dos homens como da preservação do mundo; tornar vigente somente o binômio “política-necessidade” faz a política renunciar do seu sentido, convertendo-se, tão somente, em um conjunto de estratégias para garantir a manutenção da vida e dos interesses individuais. Arendt nos ajudou a compreender que quando isso ocorre, que quando a vida do homem é o bem maior a ser defendido sobre todas as coisas, o mundo comum e a coletividade são esquecidos. Isso faz aparecer, sobremodo, a face contraproducente da crise.

³² Estamos considerando Tecnocracia um sistema em que o poder político e a gestão da sociedade, em seus diversos aspectos, encontram-se vinculados ao poder da técnica; quando o poder político passa pelas mãos de especialistas, técnicos e cientistas; quando o poderio técnico pode interferir diretamente nas decisões políticas. Do filósofo – rei da antiguidade chegamos ao técnico – rei na modernidade.

Essa preocupação acerca da entrada da necessidade na cena pública e de como a ação política vai mingando no mundo é encontrada em muitos lugares nas obras de Arendt. Em *A Condição humana*, ela retoma os gregos, tanto para demonstrar seu apreço pela vinculação entre liberdade e política quanto para evidenciar e criticar o lugar que a necessidade passou a ocupar na contemporaneidade:

O domínio da polis, ao contrário, era a esfera da liberdade e se havia uma relação entre essas duas esferas era que a vitória sobre as necessidades da vida do lar constituía a condição óbvia para a liberdade na polis. A política não podia, em circunstância alguma, ser apenas um meio para proteger a sociedade – seja uma sociedade de fieis, como na idade média, uma sociedade de proprietários, como em Locke, uma sociedade inexoravelmente empenhada em um processo de aquisição, como em Hobbes, uma sociedade de produtores, com em Marx, uma sociedade de empregados, como em nossa sociedade, ou uma sociedade de trabalhadores, como nos países socialistas e comunistas. (ARENDR, 2015, p. 37).

Na tradição grega, a política tinha apenas um sentido público e “nenhuma atividade que servisse à mera finalidade de garantir o sustento do indivíduo, de somente alimentar o processo vital, era autorizada a adentrar o domínio político” (2015, p. 45). Diferente disso, na contemporaneidade, após as duas guerras, o mundo sucumbiu numa crise sem precedentes, tornando essa conexão, definitivamente, *coisa do passado*. Agora, a liberdade passa a situar o domínio do social, o que é tomado por Arendt como *pretensa liberdade*. Todo o pensamento grego, do qual nossa autora comungava (ao menos nesse aspecto), tinha como certo que somente a liberdade pertencia ao domínio político, e bem distante do que ocorre hoje, lá, “a necessidade era primordialmente um fenômeno pré-político, característico do lar privado” (2015, p. 38, grifo nosso). Pensamos, a partir disso, que devemos refletir sobre os vínculos que vêm se estreitando entre política e necessidade, pois isso pode ser um sinal de que algo terrível pode estar se revelando no mundo, que os interesses privados (*ideos*) estão vencendo o *Koymon* (*comum*). Se esse ligamento se constitui de fato, e esse é o espírito do momento, a política vai se confirmando apenas como algo necessário para a conservação da vida, perdendo a responsabilidade com o mundo, o que, para Arendt, é um sinal trágico de que a política começou a se riscar do mapa, e *seu sentido transformou-se em falta de sentido* (2002, p. 15).

Assim, depreendemos da compreensão de Arendt, que quando somente o reino da necessidade torna-se o sentido da política, o que se dá, forçosamente, é a usurpação do seu sentido como ação em concerto no mundo. Essa usurpação é a marca característica da crise do nosso tempo e o indicativo de um mundo em destroços. Arendt vê surgir, a partir desse cenário, um Estado apolítico, responsável por cuidar exclusivamente do bem-estar da

população, dos seus interesses privados³³ e não comprometido com ações de preservação do mundo; ao mesmo tempo, vê-se consolidar um indivíduo que se move estritamente em torno dos seus interesses. A crítica de Arendt é movida pela profunda transformação que percebe entre o que é política hoje e o que ela poderia ser, haja vista os avanços que o homem fora capaz de empreender frente à antiguidade; o maior problema é ver no que a política se tornou desde a era moderna – a partir daquele período, o domínio do social se eleva às alturas. Mais do que uma oposição entre modelos antigos, modernos, contemporâneos, há uma crítica radical aos rumos que a política vem tomando, e ao fato de que “*a política hoje é apenas uma função da sociedade, que a ação, o discurso, e o pensamento são, fundamentalmente, superestruturas assentadas no interesse social*” (ARENTE, 2015, p. 40, grifo nosso).

Essa funcionalização da política, para além de lhe fazer perder a essência (a liberdade), ajudou a elevar a necessidade para um patamar superioríssimo, o qual, por consequência, embotou a separação entre os domínios público e privado, o que culminou na ascensão das questões pertencentes à família (*oikia*) para o domínio público. Foi com isso que os interesses privados se converteram em preocupação pública, e que se deu o advento do social; este advento e estabelecimento foi, na compreensão de Arendt, o ponto marcante e decisivo para a perda da dignidade da política. *Em A condição humana*, quando se dedica a tratar do advento do social, inicia com a seguinte afirmação: “o aparecimento da sociedade – a ascensão da administração do lar, de suas atividades, seus problemas e disposições organizacionais [...] turvou a fronteira entre o privado e o público e alterou seus significados” (ARENDE, 2015, p. 46). Este domínio híbrido, que passou a ser chamado de “sociedade”, é uma esfera guiada pelas premências da vida e ainda fez vir à luz, como filha primogênita, uma “subesfera”, a da intimidade, que traz o que é íntimo, privativo da esfera privada, para o domínio social, dando publicidade aos intermináveis conflitos do indivíduo moderno.

Mas notamos que há, ainda, outro elemento que pode ser envolvido à perda de sentido da política, sendo também um problema abstruso envolvido na crise: **a dificuldade de julgar, como impedimento à ação política**. Esse problema se configurou em um sintoma grave na conjuntura em que Arendt viveu, pois diz respeito a incapacidade e inabilidade dos homens para julgar e agir; a partir do momento em que houve a falência ou a falta de parâmetros no

³³ Esse Estado apolítico é o terreno fértil para os movimentos totalitários da primeira metade do século XX; eles foram oportunistas e souberam tirar proveito desse vazio.

mundo moderno³⁴, essa incapacidade foi gerada pelo isolamento que eivou os homens, acarretando sérios riscos a sua humanidade.

A impossibilidade de se julgar o que aconteceu e acontece de novo todos os dias, segundo critérios fixos e reconhecidos por todos, de subordiná-lo como caso de um esquema geral bem conhecido, assim como a dificuldade, estreitamente ligada a isso, de indicar princípios de ação para o que irá acontecer – foi descrita, como um nihilismo inerente à época, como uma desvalorização de todos os valores, uma espécie de crepúsculo dos deuses e catástrofe da ordem mundial moral. (ARENDR, 2002, p. 11).

Por essa dificuldade que atravessou os humanos e pela iminente catástrofe que sobrevém dela, podemos nos precipitar, sucumbindo em situações de aniquilamento. Como a agudeza da crise pode acometer os humanos de uma paralisia gravíssima, quanto a sua capacidade de ajuizar sem regras prefixadas, bem como quando isso ocorre, não há como avaliar o certo e o errado com precisão, perde-se a cautela e a coragem, podendo decorrer disso um insulamento dos humanos e um descuido em relação ao mundo.

Pensar, nessas ocasiões de crise, torna-se um exercício infrequente porque é tido como irrelevante. Contudo, o pensar, o dialogar com o outro, a reflexão permanente, são condição de um bom julgamento, o que pode ocasionar em boas ações no mundo e impedir o infortúnio. Como nos alertara Arendt (2002, p. 12), “se só podem exigir juízos dos homens onde eles possuem parâmetros estamos em dificuldades”, pois atualmente o homem encontra-se sozinho, confuso, sem *corrimão*; nessa situação ele necessita buscar, a todo instante, um amparo, um acordo sobre os assuntos humanos, procurando discernir sobre como agir e julgar no presente, o pensamento é demandado a todo instante. O problema é que, como já vimos, o homem tem se afastado dos espaços públicos, do lugar de debate e da opinião, do que decorre sua dificuldade para discernir sobre o certo e o errado, sobre o justo, sobre o bem, sobre como agir e permanecer no mundo. Quanto a isso, vemos temeridade e incertezas.

Arendt observou que, se na falta de critérios estáveis o homem entra em dificuldades e fica impedido de julgar e agir e, assim, se atrapalha em discernir sobre o que o melhor para a coletividade; por isso, a crise se eleva para um patamar ainda mais perigoso, porque fica patente que não há mais como confiar no homem – que ele caiu em desgraça. Se isso for verdadeiro, estamos diante de um problema grave: a fragilidade dos homens de só poderem

³⁴ Arendt notou que a falência desses critérios tradicionais constituía apenas uma parte de um cenário de crise muito mais amplo da história do ocidente. Por esse motivo, a investigação sobre a natureza dos regimes totalitários mostrava-se uma tarefa complexa. Em primeiro lugar, era preciso conceber novas formas de abordagem da experiência política, que possibilitassem captar a novidade do totalitarismo. Em seguida, era necessário reconstituir a história da Era moderna, com o objetivo de localizar as rupturas que prepararam o advento do dramático panorama político do século XX. (JARDIM, 2011, p. 24).

julgar, ali, onde têm, à mão, critérios fixos e prontos. Para Arendt, isso só confirmaria uma suspeita: “na crise do mundo moderno não é tanto o mundo, mas sim o próprio homem que saiu dos trilhos” (ARENDR, 2002, p. 12). Isso nos pareceu um círculo vicioso – como não há mais regras afixadas prescrevendo seu agir, os homens precisam pensar juntos para julgar, mas eles têm dificuldades de pensar juntos, porque estão isolados. Assim, estando isolado, o homem não tem companheiros para dialogar, emitir e ouvir opiniões para estabelecer novas respostas válidas às questões que emergem todos os dias – isso escancara de vez a crise.

É difícil aferir se a crise tem pesado mais para o homem individualmente ou para o mundo, bem como desvendar sobre quem estaria correndo mais perigo. Arendt diz que não importa como se faz a pergunta, se põe-se o homem ou o mundo no centro da questão, esse não é o alvo do debate, o que importa é a resposta que se dá a essa inquietação. Para ela, há um equívoco em se dar importância demasiada ao homem, pois “a resposta que empurra o homem para o ponto central das preocupações do presente e que acha que deve modificá-lo, remediá-lo, é apolítica em seu sentido mais profundo” (ARENDR, 2002, p. 12), porque é o mundo, construído pelas ações e palavras dos homens, que deve ser o foco de toda preocupação política. Sem querer alegar um normativismo, vimos que, nessa teoria política, essa premissa funciona quase como um preceito.

Por tudo isso, ao tratarmos do sentido da política, devemos ter em mente que são “os homens” – e não “o homem” – o foco da ação. Essa alegação, em Arendt, trata de algo tangível e, como já foi dito aqui, tem o peso de uma máxima. É certo que, na crise, homem e mundo correm perigo e é difícil equacionar não apenas os limites dessa separação (pensamos não haver um sem o outro), mas também calcular a profundidade dessas perdas. Entretanto, o que está em questão (e, nisso, Arendt é bastante assertiva) é a dificuldade do encontro “entre homens” que só pode ocorrer em espaços públicos, agindo em concerto para com o mundo, porque “sempre que os homens se juntam, move-se o mundo entre eles e, nesse interespaço, ocorrem e fazem-se todos os assuntos humanos” (ARENDR, 2002, p. 13). Quanto a isso, a dificuldade reside no estágio de alienação e isolamento em que se encontra o homem contemporâneo, uma vez que a política e dá no encontro que surge do anseio humano para conviver, ou seja, “é um impulso que brota do desejo humano de estar em companhia dos outros, do amor ao mundo, da paixão pela liberdade” (CORREIA, 2010, XXXI). Mas, apesar disso, é bom que se diga: a política em Arendt é, tão somente, uma frágil possibilidade, não é uma necessidade humana ou algo natural que vai ocorrer como uma atualização de uma potência esquecida; ao contrário, a política é somente “uma forma peculiar e contingente de responder aos problemas da vida comum” (CARVALHO, 2017, p. 30). Ressalte-se, aí, esse

caráter *contingente* da política em oposição a algo *intrínseco* ao homem como defendia a tradição grega.

O que vale a pena e faz a política manter seu sentido vivo são os sentidos partilhados entre homens diferentes e plurais e o que pode germinar disso para o mundo fluentemente: o amor e a responsabilidade pelo mundo comum que rebentam espontaneamente dos agrupamentos, das reuniões, de seus acordos e das instituições que os homens organizam, legitimam e participam ativamente.

A política baseia-se no fato da pluralidade dos homens, ela deve, portanto, organizar e regular o convívio de diferentes, não de iguais. Distinguindo-se da interpretação geral comum do homem enquanto um *zoon politikon* (Aristóteles), em consequência da qual o político seria inerente ao ser humano, Arendt acentua que a política surge não no homem, mas sim **entre** os homens, que a liberdade e a espontaneidade dos diferentes homens são pressupostos necessários para o surgimento de um espaço entre homens, onde só então se torna possível a política. (ARENDR, 2002, p. 7).

O homem, por si, isolado dos outros, não porta significância política frente à relevância que se deve dar ao mundo como coletividade, comunidade. Nesse entendimento, arrefece-se inclusive o argumento do *Zoon politikon* ou de uma natureza política inerente aos humanos, como acusaram ver na tradição aristotélica. Arendt nos faz repensar sobre o que toda tradição alega ver em Aristóteles, pois, para ela, mesmo o Estagirita não via a política como algo indispensável e natural no homem e, nesse sentido, adverte que defender a política como algo necessário e recorrente nos humanos, afirmando que isso se efetiva verdadeiramente e sempre, é um equívoco:

Tratamos aqui apenas de que uma breve reminiscência daquilo que estava ligado originalmente ao conceito da coisa política nos deve curar do preconceito moderno, segundo o qual a política seria uma necessidade imperiosa e que ela teria existido sempre e em toda parte. A política não é necessária, em absoluto — seja no sentido de uma necessidade imperiosa da natureza humana como a fome ou o amor, seja no sentido de uma instituição indispensável do convívio humano. Aliás, ela só começa — onde cessa o reino das necessidades materiais e da força física. Como tal, a coisa política existiu sempre e em toda parte tão pouco que, falando em termos históricos, apenas poucas grandes épocas a conheceram e realizaram. (ARENDR, 2002, p. 19).

Longe de ser comum, de se constituir como um traço da essência humana, a ação genuinamente política é rara. Há poucos momentos em que a política se efetiva tendo como implicação a liberdade dos humanos, porque estes são episódios incomuns e contáveis na história humana; seriam mais exceção que regra:

Algumas experiências que conteriam um forte teor político para Arendt seriam: a democracia ateniense, a estabilidade da república romana, a existência dos conselhos

populares que sucederam a revolução russa em 1917 e os conselhos que organizaram a revolução húngara em 1956. Embora breve, estes acontecimentos inspiram Arendt a um tipo de reminiscência que a leva a crer que a política seja possível. Estes não são modelos para reprodução, mas eventos que podem iluminar o tempo presente pelo sentido de liberdade que está contido neles, liberdade como “um atributo da vida política, como capacidade humana de romper com a reprodução dos automatismos do passado e imprimir um novo fluxo aos acontecimentos”. (CARVALHO, 2017, p. 30).

Esses eventos contáveis (e poucos) são ilustrativos da política que conserva o sentido da liberdade, mas, como se pode notar, são *acazos felizes da história*. No entanto, mesmo sendo raros são decisivos, porque é só neles que se manifesta, em plenitude, “o sentido da política e, na verdade, tanto o bem quanto a desgraça da coisa política” (ARENDR, 2002, p. 19). A despeito destes momentos fecundos, o que tem gerado a crise é a política encontrar-se focada demasiadamente nos interesses do homem isolado, dando ênfase a sua vida e até a sua intimidade; girar em torno do homem tem implicado na perda do senso comum, e consecutivamente, na prevalência da vida sobre o mundo³⁵. Estamos entendendo que não há um mundo sem homem e que ele é o agente que o fabrica e institui, entretanto, modifica-se muito pouco o mundo se o parâmetro para mudança for apenas o homem em si e suas questões. O homem é imprescindível, mas quando estiver-se tratando das ações políticas que propendem para liberdade, o caminho precisa ser outro e o alvo deve ser necessariamente o mundo: o espaço entre os homens, que é o mundo, com certeza não pode existir sem eles e um mundo sem homens, ao contrário de um universo sem homens ou uma natureza sem homens, seria uma contradição em si (ARENDR, 2002, p. 13).

Nesse sentido, o estar no mundo “entre-homens” é significativo e rico de possibilidades e, como no mundo moderno não se pode mais contar com critérios fixados previamente, nem para julgar nem para agir, somente um agrupamento *face to face* entre homens pode oportunizar a discussão e o acordo sobre *o que fazer sem parâmetros?* – essa indagação passa a ser, ao mesmo tempo, uma tarefa imprescindível dos homens do nosso tempo, que precisam, juntos, desenvolver a capacidade de discernir. Essa “capacidade de discernimento não é nada mais do que a capacidade de agregar, de modo correto e adequado, o isolado ao geral que lhe corresponde e sobre o qual se chegou a um acordo” (ARENDR, 2002, p. 12). Daí ser imperativa a quebra do isolamento e a busca por boas companhias, porque somente isso poderá culminar no retorno à liberdade e, conseqüentemente, na ação

³⁵ Na seção *A vida como bem supremo*, contida na última parte de *A condição humana*, há uma importante reflexão de Arendt sobre: como e porque a vida permaneceu como bem supremo mesmo na era moderna, numa sociedade secularizada; como ocorre a inversão e a prevalência das questões da vida humana sobre as questões do mundo; como a vida individual passou a ocupar a posição antes ocupada pela vida do corpo político.

política, como também recobrar a confiança nos homens, ainda na crise, o que possibilitará se remendar o barco ainda em mar revolto. Pelo encontro “entre-homens” no mundo público e plural, somente nele, um milagre pode acontecer.

1.3.2 Os Começos

Quando falamos em milagre, já estamos em condição de nos encaminhar para apresentar a Crise com poder de *‘começar algo’*. Vamos retomar o conceito de crítica produtiva de Koselleck, no qual crise assume uma nuance da crítica, no sentido de que, quando, na catástrofe, um encontro com um pensamento proporciona algum tipo de orientação no mundo e modifica o agir e quando, apesar das condições e perspectivas sombrias que tal orientação contém, por exemplo, em meados do século XX, fornece coragem, ao mesmo tempo, para novos começos e para um agir responsável em liberdade. Quando se está falando de milagre, novos inícios podem ser esperados³⁶. Para Arendt, o milagre da liberdade “está contido nesse poder-começar que, por seu lado, está contido no fato de que cada homem é, em si, um novo começo, uma vez que, por meio do nascimento, veio ao mundo que existia antes dele e vai continuar existindo depois dele” (ARENDR, 2014, p. 216). Vamos relembra, também, os diferentes sentidos de crise trazidos por Ricoeur, que possuíam uma ambivalência e uma transitoriedade, ora guardando um lado sombrio, ora apontando para o contrário, uma abertura, uma cura, um novo paradigma e um novo sentido.

Arendt, em diferentes momentos de seu empreendimento, lança mão da noção de natalidade para fortalecer a ideia de que, ao nascer para o mundo, o homem participa do milagre que traz consigo a liberdade, que possibilita a ação na qual está contido um “poder-começar” (2014, p. 216). Esse encadeamento de ideias está imbricado ao sentido que nossa pensadora quer dar à política e à restauração de sua dignidade. Esse alento do sentido da política, pela natalidade, pelo milagre do novo, pela ação que sempre pode ser iniciada por homens plurais no mundo, corrobora o que queremos demonstrar como polo positivo da crise. Como já anunciara Eduardo Jardim, em 2011, Arendt é uma pensadora da crise, mas também apresenta bases para se pensar em um novo início – a crise também porta começos. Annabel

³⁶ Em alguns textos, Arendt faz referência ao termo milagre, trazendo-o numa analogia ao que se passa no ambiente religioso, mas ela mesma se encarrega de depurá-lo, apresentando-o como inerente ao homem pela natalidade e pela liberdade que advém dela: “Milagres são interrupções de uma série qualquer de acontecimentos, de algum processo automático, em cujo contexto constituam o absolutamente inesperado. [...] todo ato, considerado não da perspectiva do agente, mas do processo em cujo quadro de referência ele ocorre e cujo automatismo irrompe, é um milagre. (ARENDR, 2014, p. 218).

Herzog afirma ver, no pensamento de Arendt, *uma saída da crise*³⁷, é nesse sentido que pretendemos nos encaminhar aqui.

Lembremos que Fênix renasce no ato mesmo de morrer e que, das dores do casulo, dá-se o vôo da borboleta. Nos processos vitais, tudo pode emergir, há neles somente desmoronamentos temporais. Pensemos também que há um ponto de inflexão na crise (ela vai ao cume), mas chega a um nível em que se contrai e, nesse movimento, gera, suscita, faz acender o novo. Para mostrar a face negativa da crise, tivemos que nos debruçar sobre a alienação do mundo, sobre perda do senso comum e sobre o sentido da política. Para apresentar a face fecunda da crise, consideramos que o caminho mais viável será pela compreensão da noção de natalidade.

Para Arendt, o homem nasce para a vida e nasce para o mundo; há, para ele, um duplice nascimento. Ao nascer para a vida, ele aparece análogo aos seres de outras espécies, com limitações e possibilidades, mas diferentemente dos outros seres vivos, só os homens são natais – isso significa que nascem para o mundo, para viver e agir nele, isso denota também que são possibilidades de começos (promessa) e, por ser assim, por poderem produzir novidades (em discursos e obras), são capazes de iniciar um ciclo de existência que suplanta todo automatismo; com este entendimento, *o homem pode fazer milagres*. O nascer para a vida é o impulso para vida, solitário, singular; o segundo nascimento acontece pela ação no mundo, em companhia de outros homens, singulares, juntos eles formam uma pluralidade e confirmam *“porque estão aqui”*. Pela ação, os homens nascem para o mundo, agir é “tomar iniciativa, iniciar (do grego *archein*, começar, conduzir e governar), imprimir movimento a alguma coisa (que é o significado original do termo latim *agere*)” (ARENDR, 2015, p. 219). Constitui-se, daí, dessas duas raízes etimológicas pertencentes às tradições a que Hannah Arendt sempre visita, o que ela nomeou de natalidade. Além disso, essa noção seguia de perto o preceito de Agostinho de Hipona quando ensinou para toda a tradição cristã (sobre a qual ele exerceu grande influência), que *foi para iniciar algo que o homem foi criado*³⁸.

Assim, natalidade é início e início é ação, é liberdade e liberdade só se realiza em atos e palavras. É com essas premissas que Arendt opera na defesa dessa categoria. Não se trata do início do mundo, mas do início do próprio iniciador – o homem e, com ele, a liberdade para agir. Cada ser humano é, em potência, capaz de, por si mesmo, iniciar algo novo no mundo.

³⁷ Essa estudiosa de Arendt afirma vê uma saída da crise no pensamento arendtiano, que se apresenta para nós, bastante inusitada, mas plausível – ela entende que, em Arendt, se sairia da crise pela capacidade da amizade que é inerente aos seres humanos. (HERZOG, 2011, p. 105).

³⁸ Em *A Condição humana*, Arendt traz algumas ideias de Agostinho expressa na obra *A cidade de Deus*, xii, 20. (2015, p. 220).

Começar é uma faculdade humana milagrosa e que possibilita a atualização da singularidade que cada ser traz consigo e marca o mundo. Natalidade é, hoje, um tema de consenso entre os especialistas da obra arendtiana. Para Vanessa Almeida, “a noção de natalidade representa um traço singular do pensamento de Hannah Arendt. Está no centro dos temas mais caros à autora, com a ação, a política, e a liberdade é decisiva para seu conceito de educação” (2017, p. 241). Adriano Correia também nos diz que o tema da natalidade ocupa Arendt desde suas primeiras incursões juvenis pela filosofia e faz uma importante demarcação conceitual:

A natalidade não é idêntica ao nascimento, que consiste na condição inaugural fundamental da natalidade. Enquanto o nascimento é um acontecimento, um evento, por meio do qual somos recebidos na terra em condições em geral adequadas ao nosso crescimento enquanto membros da espécie, a natalidade é uma possibilidade sempre presente de atualizarmos por meio da ação a singularidade da qual o nascimento de cada indivíduo é uma promessa; a possibilidade de assumirmos a responsabilidade por termo nascido e de nascermos assim também para o mundo. (CORREIA, 2017, p. 156).

Se, pelo nascimento, somos promessa, somente pela natalidade temos a oportunidade de confirmar nossa vinda ao mundo, de fazer alguma coisa marcante que implique na preservação e na conservação dele. Pablo Bagedelli (2016, p. 110), afirmou que a natalidade é o ponto-chave da obra dessa autora e que ela se faz presente desde sua tese doutoral, em 1929, até seus textos da fase madura. Para esse estudioso do pensamento de Arendt, a Natalidade tem implicações políticas, pois assume o centro do que ele nomeou como uma “proposta de uma ontologia alternativa” ligada à política; essa proposta entenderia os homens no plural e celebraria a espontaneidade e a contingência como raiz da liberdade (BEGEDELLEI, 2016, p. 111, tradução nossa). Assim, os homens nascem para começar e, ao contrário do *ser-para-morte*, como anunciara Heidegger³⁹, o homem, em Arendt, é promessa e pode salvar o mundo do ciclo biológico e das ruínas; só com ele, por ser singular e único, o inusitado pode acontecer. Na crítica que Arendt empreendera contra a tradição, “a morte seria a vida filosófica quando a natalidade seria a vida política” (BEGEDELLEI, 2016, p. 114). Deste modo, haveria em seu pensamento um tipo de inversão ontológica exaltando a natalidade e sobrepujando a mortalidade.

Entendemos que haja outra ocasião em que Arendt apresenta a natalidade dos homens como possibilidade de um início e de irromper com a natureza sequencial do tempo ou interromper com um fluxo *continuum* que, a nosso ver, se mostrou bastante favorável para

³⁹ Como defendera Heidegger: “a morte é, em última instância a possibilidade da impossibilidade absoluta de presença. Desse modo, a morte desentranha-se como a possibilidade mais própria, irremissível, insuperável do ser”. Cf. Heidegger (2001, p. 32), em *Ser e Tempo*.

nosso intento aqui. Quando analisa o problema do ego pensante em *A vida do Espírito*, no finalzinho da seção *Pensar*, retoma a metáfora de Kafka intitulada ELE⁴⁰ (que é também mencionada em *Entre o passado e o futuro* e nos *Diários de pensamento*), e traz junto com ela uma estória de Nietzsche chamada *Enigma*, na qual há um entendimento que podemos entrecruzar com o tema da natalidade. Tanto na metáfora quanto na estória há uma configuração do passado e do futuro como duas forças distintas entre as quais o homem se insere. Em Kafka, estas forças estão em luta constante e conflitante e ELE (o homem ou o presente) está no meio do conflito, esperando uma oportunidade para escapar do meio dessa luta e evadir-se para um ponto elevado, para fora do combate e, por essa esperteza, galgar a posição de expectador e árbitro e, somente assim, poder neutralizar passado e futuro.

Nessa metáfora, o homem não está envolvido ou “nasceu” para o mundo e o que se quer demonstrar é a sensação atemporal do ego pensante: “A parábola de Kafka sobre o tempo não se aplica ao homem em suas preocupações cotidianas, mas apenas ao ego pensante, à medida que ele se retirou da rotina diária [...] o ego pensante não é o eu que aparece e se move no mundo [...] o ego pensante não tem idade nem localização” (ARENDDT, 2008, p. 228). Já vimos como esse exercício de retirada do mundo é um dos pontos fulcrais da crise no mundo moderno, no entanto, o que mais nos interessa nessa metáfora é o fato de a entrada do homem no mundo, ou no presente, possuir forças suficientes para parar o tempo e modificá-lo. Na estória de Nietzsche (*Enigma*), passado e futuro são dois caminhos que também se contradizem e afrontam, mas ambos têm elementos em comum: os dois se encontram num mesmo ponto, em forma de vértice de um paralelogramo (o agora ou o presente); esse ponto é fugidío e o homem repousa nele por átimos. Notamos que os dois têm origens desconhecidas, mas apontam para o mesmo rumo, visto que correm um contra o outro, em direção oposta, rumo à eternidade e seus inícios estão num presente incerto.

Nesses dois casos ficcionais, guardando-se as dessemelhanças, há algo que é evidente e corrobora o fato da natalidade. O homem nasce e adentra o mundo e só ele realiza a demarcação entre o passado e o futuro, inserindo-se nas lacunas do tempo. Aqui, outro ponto de relevo é a importância do presente, e como é ele, e somente ele, que faz o homem interatuar com o passado e com o futuro. Poderia haver um fluxo ininterrupto do tempo, mas,

⁴⁰ Arendt traz a metáfora de Kafka: “ELE – ele tem dois antagonistas: o primeiro empurra-o para trás, a partir da origem. O segundo veda o caminho da frente. Ele luta com ambos. Na verdade, o primeiro lhe dá apoio na luta contra o segundo, pois ele quer empurrá-lo para frente; da mesma forma, o segundo apoia-o na luta contra o primeiro, pois ele empurra-o para trás. Mas isso é assim, apenas teoricamente. Pois não são somente os dois antagonistas que estão lá, mas também Ele; e quem conhece realmente suas intenções? Todavia o seu sonho é que, em um momento de desatenção – e isso, é preciso admitir, exigiria uma noite tão escura como nenhuma já foi – ele pulasse para fora da linda de b atalha e, graças à sua experiência em lutar, fosse promovido à posição de árbitro da luta de seus adversários entre si.” (ARENDDT, 2008, p. 225).

pela natalidade, pela presença do homem no agora, esse continuum é estilhaçado. Contudo, não é apenas isso e, por sua astúcia interpretativa, Arendt vai além da metáfora de Kafka e a redescreve de maneira extraordinária; considerando o texto de Nietzsche e reposicionando ELE no curso do tempo, ela coloca o homem no mundo das aparências, dando-lhe uma existência histórica e um lugar (2008, p. 230). ELE não mais pula para fora do fluxo e não julga mais o presente de fora, como um ego pensante. Em sua redescritção da metáfora, articulada à estória do Nietzsche, ELE é colocado no vértice de convergência entre os dois caminhos, inserido no fluxo, como presença ativa no mundo. ELE é o homem no presente, agindo nas vicissitudes, como milagre vivo que pode nos dar esperanças.

Ao contrário da metáfora de Kafka, o homem de Arendt não se esquivava para fora do fluxo, mas entra no mundo. Disso é possível ratificar e ampliar o sentido da natalidade; por ela, o homem adentra o mundo de vez e é o único ser capaz de obstruir o influxo indiferente da eterna mudança. Através dessa inserção (do homem), “o curso indiferente do tempo articula-se com o que ficou para trás – o passado – e com o que está adiante – o futuro – e com o próprio homem, que também está presente *e ativo* na luta” (ARENDR, 2008, p. 230, grifo nosso); assim, ocorre, no homem, uma espécie de tríade simbiótica e temporal. Notamos que a presença humana no mundo, pela natalidade, produz um desvio do fluxo temporal em relação a qualquer direção pressuposta. Isso ocorre porque o homem não é um objeto passivo colocado no meio de uma corrente temporal – ele é um lutador em combate que defende a própria presença porque age no agora, age no pequeno intervalo em que é presença no mundo e, por isso, sua chegada é possibilidade de começo e somente sua obra pode fazer o mundo vencer a crise.

A ação do homem se dá em meio aos seus “antagonistas”, passado e futuro, sendo articulada a eles. Diferentemente do ego pensante, que precisa de um ponto fora do tempo e de um espaço longínquo para poder julgar, a ação desse homem é no mundo, é combativa e política. Ele faz dos adversários seus aliados: “o futuro ele enfrenta apoiado no passado e o passado ele pode enfrentar com a ajuda do futuro. Sem o homem, passado e futuro seriam somente forças que bateriam frente a frente e se aniquilariam mutuamente” (ARENDR, 2008, p. 230). Notamos, ainda, que, como ELE chega incessantemente no mundo, todos os dias, nossa confiança e esperança aumentam e, por isso, podemos esperar um milagre, não porque cremos num milagre como fenômeno sobrenatural que advém da fé em um Deus, ou porque chegamos a um caos absoluto que nos força a ter fé como uma atitude desesperada, mas devido a potência da natalidade, que nos faz permanecer crendo nos homens e no seu poder de

liberdade para agir. Ao rasgar o tempo e adentrar ao mundo, livre, o homem está em condições de fazer o improvável e o incalculável:

Sempre que algo de novo acontece, de maneira inesperada, incalculável e por fim inexplicável em sua causa, acontece justamente como um milagre dentro do contexto de cursos calculáveis. Em outras palavras, cada novo começo é, em sua natureza, um milagre — ou seja, sempre visto e experimentado do ponto de vista dos processos que ele interrompe necessariamente. Nesse sentido, a transcendência religiosa da crença no milagre corresponde à transcendência real e demonstrável de cada começo em relação ao contexto do processo no qual penetra. (ARENDRT, 2002, p. 15).

Assim, a natalidade pode derrotar e vencer todo processo determinístico ou finalístico referente ao futuro do mundo, porque, nela, está a possibilidade da renovação – os novos são promessa. Pelo nascimento e pela espontaneidade, os recém-chegados podem iniciar algo novo e duradouro, como “um milagre”, e, ainda que isso seja um novo imprevisível, enxerga-se nele a possibilidade do mundo se conservar. Somente quando os recém-nascidos são privados de sua espontaneidade, de seu direito a começar algo novo, o curso do mundo pode ser previsto, de maneira determinística, e uma crise pode ocorrer. Entretanto, a natalidade mantém consigo a possibilidade da conservação do mundo e, se por ela é possível aos humanos realizarem uma promessa⁴¹ com o mundo comum, a crise pode ser estagnada e a espera por um milagre, por um começo, no sentido eminentemente político, torna-se razoável.

Assim, foi possível compreender que a crise no mundo moderno é severa e possui dupla face, uma de ruínas e outra de começos. Vimos que os traços constitutivos do lado sombrio da crise são muitos e, conforme explanamos, são bastante desafiadores, todavia, a natalidade tem força para lhes afrontar, por isso, a crise não pode ser apresentada como vencedora. Primeiramente, porque, como nos alertou Ricoeur, esse tempo ainda está em curso

⁴¹ O termo “promessa” surge no texto *A condição humana* com uma dimensão política, algo que possui o poder de dissolver parcialmente a imprevisibilidade inerente à ação; que se origina na inconfiabilidade dos seres humanos quanto a quem serão futuramente e na impossibilidade de estes preverem as consequências de seus atos dentro da esfera pública. Sendo largamente utilizada por diferentes corpos políticos, através de tratados mútuos firmados sobre a palavra, a promessa é também a força que mantém as pessoas unidas, por seu “poder vinculante”, conservando a existência do espaço público. Acredita-se que se possa atribuir à descoberta do “poder estabilizador inerente à faculdade de fazer promessas” a Abraão, o homem de *Ur*, que tem sua história contada na Bíblia. Por sua intensa inclinação a essa prática, obteve, da parte de Deus, o selamento de uma promessa. Essa prática reconhecida pela Bíblia tomou forma jurídica entre os romanos (ARENDRT, 2014, p. 301; JARDIM, 2011, p. 87). O poder de fazer promessas teve espaço, ao longo dos anos, no centro do pensamento político, aparecendo na variedade de teorias do contrato, desde o sistema legal romano, que considerava os acordos e os contratos como invioláveis. Tendo por função apresentar “isoladas ilhas de certeza em um oceano de incerteza”, ou seja, erguer alguns marcos de previsibilidade. Quando a promessa é utilizada para construir caminhos confiáveis em todas as direções no terreno do futuro ela perde o seu caráter vinculante e todos os acordos feitos passam a se “autossuprimir”. Apesar de ser uma categoria teológica em sua origem, Arendt atém-se ao caráter político da promessa, atrelando-a à soberania de um grupo de pessoas vinculadas e mantidas unidas. (ARENDRT, 2014).

e, assim sendo, é indeterminado e indizível, por ser um tempo inacabado, não pode ser inteiramente compreendido e designado – daí não termos como delimitar plenamente seus contornos. Segundo, porque a natalidade contém, por sua força incessante, a promessa e a possibilidade de milagres, o que pode impedir a vitória da crise. A natalidade contém potencial iniciador e criativo que se atualiza, verdadeiramente, pela inserção de homens singulares e diferentes no mundo todos os dias.

A categoria Natalidade se perfaz dentro do empreendimento de Arendt com uma força e um sentido que alcança o tema da educação em sua complexidade e atualidade e, assim sendo, se fará presente, reiteradas vezes, em nossa investigação de agora em diante como o elemento que possibilitará não apenas a superação da crise na esfera política, mas favorecerá nossa defesa de que a educação tem potencial de assumir como sentido público a formação dos novos para responsabilidade com o mundo.

Adjunto da compreensão da crise no mundo moderno, que se apresentou para nós em duas faces distintas e que tem, na natalidade, a possibilidade de superação, há, em Arendt, uma preocupação com a educação que pretendemos evidenciar. Segundo nossa autora, a educação, que tem, como essência, a natalidade, também se encontra atravessada por dificuldades e impedida de efetivar seu sentido público no mundo, uma vez que “o sintoma mais significativo da crise, a indicar sua profundidade e seriedade, é ter ela se espalhado em áreas pré-políticas tais como a criação dos filhos e a educação” (ARENDR, 2014, p. 128). Muitos elementos da crise geral atingiram diretamente o ambiente formativo, abalando os âmbitos do lar e da escola, em nossa avaliação *a perda da autoridade e o rompimento do fio da tradição* são os que mais se elevam. Sobre isso, apresentaremos, na seção seguinte, uma análise de como a perda da autoridade, que se perfaz como um problema na política, corresponde a uma face sombria da crise no mundo moderno que tem repercutido de forma muito significativa no campo educacional.

2 PERDA DA AUTORIDADE E CRISE NA EDUCAÇÃO

O sintoma mais significativo da crise, a indicar sua profundidade e seriedade, é ter ela se espalhado em áreas pré-políticas tais como a criação dos filhos e a educação.

Hannah Arendt⁴²

Arendt tem nos ajudado a compreender que, articulados à crise geral do mundo moderno, há dois elementos que se interseccionam de maneira significativa com uma crise na educação e podem expressar sua face sombria. São eles: a perda da autoridade e o rompimento do fio da tradição. A abordagem da Autoridade, da Tradição e da Educação dentro desta teoria é bastante singular, pois não há, nela, uma pretensão de descrever essas categorias ou compreender seus significados – nem foi encontrada uma doutrina pedagógica; seu enfoque aponta mais objetivamente para as dificuldades em que estas se encontram no horizonte do mundo moderno, tratando-as mais pelo que *já não são* do que pelo que são. Ao investigar a autoridade, toma por base os modelos romanos e gregos e irá evidenciar sua perda de sentido, afirmando que, hoje, só podemos acessá-la como *um não mais*, porque seu significado verdadeiro teria sido totalmente enevoado pela crise na política. Quando se destina a refletir sobre a tradição, sua abordagem se dá pelo rompimento do fio que trazia o passado até nós, desvelando o gradual desaparecimento e as dificuldades em que nos encontramos hoje, sem uma tradição que nos dê arrimo. Ao falar de educação, sua análise não visará compreender o que ela é, ou deveria ser, mas se ocupará em apresentar a crise que lhe atravessa e a reavaliar seu sentido no mundo.

Se há uma crise geral no mundo moderno, “que é política em sua origem e natureza” (ARENDR, 2014, p. 128), adjunto dela, está constatada uma crise na educação. Embora não seja um tema central e esteja presente na obra arendtiana somente de forma coadjuvante, nossa pensadora fez dele um problema relevante, nos levando a compreender que, hoje, a educação fora impactada de forma substancial pela ausência da autoridade que ocorreu na política e pela não validação dos referenciais das tradições que nos acompanharam até aqui.

Assim, a perda da autoridade está implicada à crise geral do mundo moderno, pois suas sombras atingiram decisivamente a esfera sagrada do lar e da escola, invadindo estes espaços formativos e abalando estruturas milenares. O questionamento de toda forma de autoridade é um traço muito distintivo do cenário contemporâneo; adicionado a isso, também ocorre o esfacelamento das esferas da vida, não havendo mais um delineamento preciso entre

⁴² Cf. (ARENDR, 2014, p. 128).

os domínios públicos e privados. A educação está marcada e submersa nessa realidade. Diferentemente de falta de limites ou de disciplina, o tema da autoridade e a crise na educação abarcam outras formulações teóricas, em diferentes campos e saberes – algumas delas portam discursos de positividade em torno da força dos novos e do poder da juventude. Em geral, há dúvidas e inseguranças quanto aos referenciais e formatos com os quais os adultos exercem suas responsabilidades relativas aos jovens, mais que isso, há tempos *os mais jovens se mostram à frente dos pais* (HOBSBAWM, 1995, p. 320); parece já ter chegado o dia em que não se sabe ao certo o que fazer diante dos novos. Quando se atinge esse nível de suspeição, parece ser razoável reconhecer que estamos colapsando em ruínas e que devemos parar para pensar e julgar sobre possibilidades de enfrentamento das experiências do nosso tempo.

A educação é posta em debate por Arendt, em poucas ocasiões, mas está envolvida com outros temas. Está presente nas abordagens relativas à crise, nas questões sobre a natalidade e a política (que são eleitas como centrais em sua compreensão), na identificação dos problemas gerados pelo rompimento do fio da tradição, que surgem como desestabilizadores da existência humana; está em foco quando se percebe que os efeitos da perda da autoridade na política chegaram aos domínios privados e, de maneira equivocada, provocaram tensões entre o velho e o novo, gerando inseguranças e dúvidas na relação entre adultos e crianças, ao tempo em que também modificaram as responsabilidades deles com o mundo.

Temos observado que o prejuízo advindo da crise geral é muito danoso sobre a educação, porque os impactos nesse campo ocorrem de maneira externa e interna: de um lado, a crise geral (essencialmente política) e, do outro, uma crise de dimensões pedagógicas, essa última, para Arendt, evidenciando-se no formato moderno e progressista de nos relacionarmos com os jovens em situação de formação, na variedade e diversidade das teorias pedagógicas que surgiram de meados do século XX para cá e em alguns de seus pressupostos⁴³. Esses pressupostos, na visão de Arendt, se agrupam em três, sendo bastante lesivos à educação na América do Norte, mas podem também causar dificuldades em outras partes do mundo: o abandono da infância à própria sorte, a precária formação dos professores e o pragmatismo

⁴³ “No campo pedagógico, o aspecto democrático resguardou a bandeira da autonomia dos agentes e do desenvolvimento individual, isso que ganha vigor em meados do século XX, quer infirmar todos os modelos educacionais que mantivessem alguma marca de autoridade. Autonomia denota independência, autogestão, auto regulação, autogoverno e implica elevado grau de liberdade e igualdade. “Ao longo dos séculos, a ideia de uma educação antiautoritária vai, gradativamente, construindo a noção de autonomia dos alunos e da escola, muitas vezes compreendida como autogoverno, autodeterminação, autoformação, autogestão, e se constituindo uma forte tendência na área [...]” (GADOTTI, 1993, p. 13).

educacional. Esses elementos, externos e internos, são decisivos e indispensáveis para se entender a abordagem de Arendt sobre a crise na educação.

Nossa pretensão, nesta seção, é compreender como se equacionam, no presente, educação, autoridade, sociedade democrática; também buscamos saber como as instâncias educativas podem permanecer assumindo sua tarefa com alguma legitimidade e significado, considerando os muitos equívocos de outrora e os – também numerosos – desacertos do presente.

A análise decorre de diferentes textos arendtianos, pois *A crise na Educação* não dava conta dos problemas que pretendíamos abordar. Por isso, foi feito um diálogo entre o que estava contido nele e em outras obras: *A condição humana*, *Reflexões sobre Little Rock*, *Entre o passado e o futuro*. Nesse último, o capítulo “Que é autoridade?” foi um potente auxílio na composição de nossas ideias. Também foram examinados textos de estudiosos que têm se dedicado a examinar o problema da educação na esteira do pensamento dessa autora, como: José Sérgio de Carvalho, Maria de Fátima Simões Francisco, Alain Renaut, Vanessa Sievers de Almeida.

Nosso estudo seguiu os problemas já assentados por essa pensadora: a perda da autoridade, o desaparecimento do fio da tradição, a crise da educação na “América”⁴⁴. Esses assuntos estão assinalados e relevados na compreensão da crise na educação contida na teoria política de Arendt. Assim, toda investigação que faremos, adstrita ao campo educacional, ocorrerá articulada ao que já fora mencionado por nós na seção anterior, na qual tratamos sobre as faces da crise no mundo moderno.

O percurso da apresentação de nossas questões seguirá uma tríade que se inicia com uma abordagem sobre a autoridade, evidenciando sua perda de sentido ao longo do desenvolvimento da tradição política ocidental – isso está destacado na análise retrospectiva que Arendt realiza da autoridade nas tradições gregas e romanas, em seguida, daremos enfoque às questões educacionais, ocasião em que tentaremos identificar como a perda da autoridade pode ser articulada a alguns pressupostos da educação moderna, especialmente os da *progressive education* que foram soerguidos por Arendt como problemáticos, no texto *A crise na educação*. Na parte final, apresentaremos um breve confronto entre as ideias de Alain Renaut e Arendt.

⁴⁴ Arendt, durante todo o texto *A crise na educação*, refere-se aos Estados Unidos da América (USA) chamando-o de América.

2.1 Autoridade é um não mais

Autoridade é um termo antigo que advém da matriz latina *auctoritas* e significa aquele que age e que acrescenta *augere*. Assim, a autoridade de uma pessoa era um carisma, uma qualidade ou capacidade natural que levava outras pessoas a respeitarem-na e seguirem-na. Vista desse modo, autoridade possuía uma legitimidade publicamente reconhecida; era outorgada a determinados cidadãos, porque procedia de um saber, de uma experiência, de uma vivência. Quem ostentava a *auctoritas* era uma pessoa ou instituição como virtude moral para emitir uma opinião qualificada pelo tempo. Essa opinião não tinha força legal vinculante, nem podia ser imposta, mas, no entanto, possuía um valor moral forte.

Atualmente há um entendimento geral e usual sobre autoridade que opera com um sentido comum, aliando autoridade ao conceito de poder e referindo-se a toda força que se exerce sobre um grupo ou sobre outra pessoa ou diz respeito ao poder que um grupo possui sobre outro grupo ou sobre alguém. Há uma vinculação automática entre autoridade e poder em todas as esferas da vida. Autoridade tornou-se um tema filosófico relevante, porque é um problema que envolve as relações humanas hodiernas, mas também a política, pertence, assim, à esfera pública e à esfera privada e, por conta disso, tem-se buscado compreender os critérios que lhe dão justificação e as tentativas de demonstrar os fundamentos de sua validade. Procura-se entender o que a torna legítima e viável em algumas sociedades e questionável em outras, porque tem sido rejeitada nas democracias mais recentes, porque seu atual aprisionamento às noções de violência, força, tirania e porque derivou o autoritarismo. Buscar entender a presença desse fenômeno no mundo e indagar sobre os critérios de sua legitimidade funcionou nesse estudo como *um perguntar se na contemporaneidade ainda há lugar e sentido para autoridade*.

Arendt compreendeu que, na política, a autoridade se converteu em autoritarismo e chegou ao cume com os regimes totalitários. Parece que, à primeira vista, não há como compatibilizar autoridade e contemporaneidade; desta maneira, verificaremos que, em decorrência disso, no âmbito do lar e da escola, ela perdeu força, sendo recorrentemente questionada, abrindo uma brecha que tem implicado em muitos equívocos nas práticas educativas. Contudo, embora estejamos num mundo marcado pela cultura democrática, pela igualização e pela horizontalização das relações, ainda persistem incertezas e dificuldades quanto ao modo de nos relacionarmos uns com os outros no presente, assim como a tensão em torno do problema da autoridade é algo tangível.

A compreensão do conceito e das experiências de autoridade trazidos por Arendt é bem singular. Sem querer nomeá-la, sua investigação inicia recolocando o problema, alegando que o tema se tornou tão enevoado por controvérsias e confusão no ambiente político que, hoje em dia, não há mais condição teórica ou prática de se saber, ao certo, o que é autoridade. O texto *Que é autoridade?*, escrito em 1961, parte integrante de *Entre o passado e o futuro*, começa com uma assertiva provocadora que evidencia essa dificuldade: “para evitar mal entendidos, teria sido muito mais prudente indagar no título: o que foi – e não o que é autoridade?” (ARENDR, 2014, p. 127). A pergunta pressupõe estarmos tão afastados das experiências de autoridade – daquelas experiências políticas que essa autora considerou genuínas – que seria improvável capturar seu verdadeiro conteúdo no presente; hoje, o máximo que ainda se poderá alcançar, é um inventário do que ela teria sido.

Pela ausência de exemplos ilustrativos na política do presente, Arendt procurou compreender o sentido de autoridade, olhando-a retrospectivamente e historicamente, querendo entender a crise que crescia diante de si como uma cordilheira que lhe impedia de olhar para frente ou para os lados; foi tentando compreender se as dificuldades do presente estariam relacionadas à falta desse referencial, mas também, e, sobretudo, desejando evidenciar os problemas que surgiram a partir do momento em que não se conseguia mais desvincular autoridade, violência e força. Para nossa pensadora, a noção de autoridade está maculada de tal forma que não há mais lugar que a suporte no mundo moderno. Mesmo assim, Arendt quis evidenciá-la por meio de uma inquirição conceitual histórica; mas essa foi, também, uma maneira de compreender como o presente pode se virar sem ela.

Como, hoje, o que se pode ter é apenas uma memória parca de autoridade, Arendt apostou numa análise *do que ela já foi*, em termos de coerção legítima, visando um modo de apresentá-la em contraposição à coerção pela força e pela violência. Isso serviria como um duplo exercício: de um lado, esclareceria o que ela não é (violência e poder); do outro, afirmar que, quando há força a autoridade já fracassou, e quando há violência, tudo silencia. Além disso, Arendt (2014, p. 129) quis expressar que autoridade é incompatível com a persuasão, porque essa pressupõe uma igualdade entre os agentes que se define pelo argumento e, quando todos têm capacidade e estão na posição de argumentar, a autoridade é colocada em suspenso, pois, em seu entendimento, a ordem igualitária da persuasão é contrária à ordem autoritária, que é sempre hierárquica. Trataremos mais a respeito disso em momento posterior.

Entendendo assim, nossa pensadora delinea a questão transitando do agora para o passado, fazendo visitas em alguns episódios até chegar aos antigos, na Grécia e em Roma. Entre os gregos, a autoridade se fazia mais presente e legítima na esfera privada; e os

romanos, no entendimento de Arendt, teriam vivido a experiência mais original e pura de autoridade em sentido político.

Sua análise segue duas perspectivas: por um lado esclarece sobre as fontes de onde advém a força da autoridade e de sua significação histórica (ARENDR, 2014, p. 129) e, por outro, tenta demonstrar o movimento diretamente proporcional entre a crise constante na autoridade e o desenvolvimento do mundo moderno (2014, p. 128), confirmando que a crise na autoridade em nosso tempo é essencialmente política, pois, de um lado ocorre a ascensão de movimentos políticos com o intuito de substituir o sistema partidário e, por outro, conseqüentemente, se dá o desenvolvimento de uma nova forma de governo – o totalitarismo, que, na forma de movimento e/ou de regime, irrompeu como se “fosse o mais apto a tirar proveito de uma atmosfera política e social geral em que o sistema de partidos perdera seu prestígio e a autoridade do governo não mais era conhecida” (ARENDR, 2014, p. 128); o que implicou, diretamente, numa quebra mais ou menos geral e mais ou menos dramática de todas as autoridades tradicionais (Idem, 2014, p. 128). Essa ruptura dramática foi desastrosa para o campo político e, como será demonstrado, lesiva no campo educacional.

Partindo disso, Arendt examina o termo de modo bem específico, articulado à perda da tradição e da religião, sem pretender uma compreensão geral: “podemos dizer que a perda da autoridade é meramente a fase final, embora decisiva, de um processo que solapou basicamente a religião e a tradição” (2014, p. 130). A autoridade, conforme entendeu Arendt (2014, p. 131), teria funcionado por muito tempo como uma pedra angular e um alicerce que deu ao mundo a permanência e a durabilidade de que os seres humanos necessitam precisamente por serem mortais – os mais instáveis e fúteis seres de que temos conhecimento. Sua perda ganhou importância por ser “equivalente à perda do fundamento do mundo, que, com efeito, começou, desde então, a mudar, a modificar e se transformar com rapidez sempre crescente de uma forma para outra, como se estivéssemos vivendo e lutando como um universo protéico” (ARENDR, 2014, p. 132). Compreendida como essa pedra angular, o mundo sem ela tendeu a se refazer o tempo inteiro, podendo vir a ser outro a todo instante e, em decorrência desta plasticidade, elevou sua instabilidade, passando a ter a impermanência como única lei.

Todavia, esta instabilidade evidenciada na perda da permanência e da segurança, que percebemos ser um traço hodierno dos séculos XX e XXI, não originou, necessariamente, um niilismo, nem implicou uma desilusão com o mundo. Mesmo sendo um elemento que espelha a face de ruínas da crise, não há, nele, uma força suficiente para nos fazer perder a esperança; Arendt não vê a crise como capaz de nos aniquilar; nenhuma ruína “acarreta a perda da

capacidade humana de construir, preservar e cuidar do mundo que nos pode sobreviver e permanecer um lugar adequado à vida para os que vêm após” (ARENDDT, 2014, p. 132). Essa sua convicção já fora demonstrada na seção antecedente desse estudo e deverá aparecer em nossas alegações.

Arendt identificou muitas confusões teóricas que cercaram as discussões sobre autoridade e, em seu entendimento, a teoria política liberal pode ser acusada de nos trazer alguns equívocos.

O escritor liberal, preocupado antes com a história e o progresso da liberdade que com as formas de governo, ignora que o governo autoritário empenhado na restrição à liberdade permanece ligado aos direitos civis que limita na medida em que perderia sua própria essência se os abolisse inteiramente – isto é, transformar-se-ia em tirania [...]o escritor liberal tem convicção de que todo poder corrompe e de que a constância do progresso requer constate perda do poder, não importa qual possa ser sua origem [...]. (ARENDDT, 2014, p. 134).

O teórico liberal visto por Arendt, comumente, identificaria totalitarismo com autoritarismo, autoridade com tirania e poder legítimo com violência, bem como tenderia a ver espectros do totalitarismo em toda limitação que advenha da presença da autoridade no mundo, o que é um equívoco. Arendt vê diferenças entre tirania e governo autoritário; o tirano governa conforme sua vontade e interesses e o governo autoritário ainda é limitado por leis. A fonte da Autoridade nos governos autoritários é externa e superior ao seu poder e é dela que vem alguma legitimidade. Há grandes diferenças, também, entre tirania e totalitarismo: este último é “o resultado do desaparecimento de todas as autoridades tradicionalmente reconhecidas” (ARENDDT, 2014, p. 135).

O totalitarismo é muito maior do que tudo que já nos ocorrera em política. Há diferenças estruturais entre governo autoritário, tirânico e totalitário. Para o governo autoritário, a imagem é de uma pirâmide:

A pirâmide é uma imagem particularmente ajustada a uma estrutura governamental cuja fonte de autoridade jaz externa a si mesma, porém cuja sede de poder se localiza em seu topo, do qual a autoridade e o poder se filtram para a base de maneira tal que cada camada consecutiva possui alguma autoridade, embora menos que a imediatamente superior, e onde, todos os níveis, desde o topo até a base, não apenas se acham plenamente integrados no topo mas se inter-relacionam como raios convergentes cujo ponto comum é o topo da pirâmide, bem como a fonte transcendente de autoridade acima dela. (ARENDDT, 2014, p. 135).

O formato cristão de governo é um bom exemplar dessa estrutura. Sabemos do seu poderio durante toda idade média e de suas ramificações no período de expansão da Europa e de seus impactos nos processos de colonização – sentimos isso no Brasil, até hoje. Onde quer

que esse modelo se instale, seu esqueleto hierárquico incorpora a autoridade como um princípio e pressupõe desigualdades. O arquétipo romano já continha muitos aspectos dessa estrutura autoritária, contudo (conforme será exibido em sessões seguintes desse estudo), Arendt o vê com outros olhos.

Diferente do modelo autoritário, a imagem do modelo tirânico desenhada por Arendt é de uma pirâmide destruída por fora e com a parte interna carcomida em suas formas, na qual não há níveis hierárquicos por dentro; é o modelo do “todos contra um”, do “domínio de um só”. Platão o nomeou de *mon-arquia*, *nele o tirano é o governante que rege como “um contra todos”* e os todos que ele oprime são iguais, a saber, desprovidos de poder (ARENDDT, 2014).

Nas organizações totalitárias ocorreu algo veementemente diferente no tocante à autoridade; é imperativo e necessário delinear seu ineditismo. Arendt percebeu uma imagem original que intitulou de “estrutura da cebola”, em que “no centro, em uma espécie de espaço vazio, localiza-se o líder; o que quer que ele faça – integre ele o organismo político como em uma hierarquia autoritária, ou oprima seus súditos como um tirano –, ele o faz de dentro, não de fora ou de cima” (ARENDDT, 2014, p. 136). Esse modelo não segue os padrões canônicos do autoritarismo ou da tirania, mas os elementos desses aparecem camuflados e transvertidos em faces aparentemente mais suportáveis. É aí que reside a ameaça da estrutura totalitária:

Todas as partes extraordinariamente múltiplas do movimento: as organizações de frente, as diversas sociedades profissionais, os efetivos partidos, a burocracia partidária, as formações de elite e os grupos de policiamento, relacionam-se de tal forma que cada uma delas forma a fachada em uma direção e o centro na outra, isto é, desempenham o papel do mundo exterior normal para um nível e o papel de extremismo radical para outros. (ARENDDT, 2014, p. 136).

Há um esquema de proteção e disfarce do líder do sistema que ganha um encobrimento total e, ao mesmo tempo, alcança ares de figura divina; ocorre uma mistificação desse líder, sua autoridade se exerce pelo fascínio das massas. O falso benefício desse sistema é que, em todo o movimento (mesmo sob forte pressão do regime totalitário), ainda que os indivíduos possuam diferentes níveis e entendimentos sobre a realidade e que sejam capazes de atos bem diferentes entre si, visam garantir, para a exterioridade, a ficção de um mundo normal. Não aparecem (para o exterior) os grandes fanáticos, nem as posições mais extremadas⁴⁵; “a estrutura da cebola torna o sistema organizacionalmente à prova de choque contra a factualidade do mundo real” (ARENDDT, 2014, p. 137). Esse regime propaga a ideia de normalidade. Visto de fora, é como se nada grave e pernicioso estivesse acontecendo.

⁴⁵ Ressalvamos que Arendt nem alcançou o tempo das *Fake News*.

Contudo, por dentro, os agentes humanos perdem a noção do que podem fazer por uma convicção, perdem também a consciência do abismo entre o que vê e faz e a realidade; os homens agem irrefletidamente. Não podemos dizer, ao certo, se é o sistema totalitário que causa desorientação, alienação, irreflexão ou se ele é originado delas – até essa dúvida pode ser efeito das sombras do totalitarismo sobre nós, ainda nos dias atuais.

Sobre os desentendimentos acerca da Autoridade em todas essas estruturas, eles ocorrem, segundo Arendt (2014, p. 138), porque onde o liberalismo notou um fluxo de liberdade, o conservadorismo percebeu um refluxo de autoridade e vice-versa, e passam a nomear de totalitária a presença daquele elemento que ambos considerarem impertinentes ao sistema que defendem. Arendt, ao contrário, apresentou o liberalismo e conservadorismo como duas faces de uma mesma moeda e afirmou serem eles os culpados pelo solapamento, tanto da liberdade quanto da autoridade nos dias atuais. “Se olharmos as afirmações conflitantes de conservadores e liberais com olhos imparciais, podemos ver facilmente que estamos em confronto com um simultâneo retrocesso tanto da liberdade como da autoridade no mundo moderno” (Idem, 2014, p. 138), o que resultou na destruição do significado e do sentido dessas duas categorias, tão caras, e no agravamento da perda da dignidade da política.

Influenciada por Benjamim, Arendt acusa o modo de ver da história tradicional (que usualmente concebe tudo como processo, fluxo ou desenvolvimento, impondo às coisas um movimento linear, ininterrupto de transformação) de colaborar com uma compreensão problemática do liberalismo e do conservadorismo que respinga fortemente na crise da Autoridade (ARENDR, 2014, p. 139); essa crítica recai, sobretudo, no modo de ver das ciências sociais, quando estas operam uma universal funcionalização dos conceitos e ideias, fazendo-os recair apenas sobre suas funções (esquecendo seus conteúdos); trazendo equacionamentos problemáticos acerca do liberalismo e do conservadorismo que dizem respeito à Autoridade (Idem, 2014, p. 139-140). Se assim o fosse, se os funcionalistas tivessem razão, o ateísmo (por exemplo) poderia preencher o lugar da religião, ou seja, assumir sua função no mundo. O mesmo poderia ocorrer com a violência, que preencheria a mesma função que a autoridade e faria com que as pessoas fossem obedientes por imaginarem estar colaborando com a ordem do mundo, o que não é o caso. Conservadores e liberais (devido a esse entendimento equivocado de funcionalidade das ideias e conceitos) concordam que autoridade é tudo aquilo que faz com que as pessoas obedeçam, mas, no entanto, “tudo é relacionado a um contexto funcional, tomando-se a utilização da violência como prova de que nenhuma sociedade pode existir exceto em um quadro de referência autoritário” (ARENDR, 2014, p. 141).

Contudo, embora Arendt tenha vivido num tempo demasiado sombrio e nós estejamos vivendo hoje um período de profundas dificuldades, no qual é possível ocorrer todo tipo de descabros e a esperança seja aplacada cotidianamente pela desconfiança ou pelo desespero, ela não nos orientou a seguir na fileira dos descrentes na humanidade: “não creio que o ateísmo seja um substituto para religião ou que possa preencher a função desta, assim como não creio que a violência possa se tornar um substituto para autoridade” (ARENDR, 2014, p. 141). A onda conservadora, que ora vem se estabelecendo em diferentes partes do mundo, através da eleição de governos de direita e extrema direita, e do clamor de muitos pelo retorno a valores caducos, anacrônicos à pós-modernidade, ratifica as preocupações de Arendt com essa funcionalização de ideias e conceitos. Vemos a atualidade do seu pensamento nessas questões.

Em termos gerais, a propositura arendtiana fez uma distinção ahistórica e atemporal dos sistemas tirânicos, autoritários e totalitários para, a partir disso, buscar os elementos fundamentais que respondam a seu ponto inicial sobre *o que foi a autoridade*. Sua resposta referiu-se às experiências políticas que corresponderam ao conceito de autoridade e de onde ela teria germinado, na intenção de explicitar a natureza de um mundo público-político constituído pela autoridade (ARENDR, 2014, p. 141). Isso lhe conduziu a olhar para os gregos e romanos para compreender como e porque, no presente, a autoridade perdeu sua validade. A alegação é que nem todas as comunidades humanas, nem todos os organismos políticos têm presente a autoridade e que, como um conceito e experiência, ela é romana por excelência – não repetida em outras sociedades. *Mesmo os gregos não a teriam experimentado nem na língua, nem nas experiências políticas* (2014, p. 142, grifo nosso).

Sobre isso, faremos um detalhamento do que fora autoridade para as tradições gregas e romanas, conforme o olhar de Arendt.

2.1.1 Autoridade para os gregos – uma crítica à tirania da razão

Após a ascensão contemporânea de uma forma de organização política e de governo tão original quanto nefasta (o totalitarismo), Arendt buscou compreender o que ocorreu na esfera política do ocidente que tornou esse novo regime possível. Motivada pelo horror que vira se estabelecer, voltou-se para examinar o que se tinha produzido em filosofia, para compreender a vida política em diferentes épocas. Os gregos lhe impressionaram; entre eles, teria havido o modo de compreensão da esfera política mais avançado e mais completo que os homens já foram capazes em toda sua história. Naquela sociedade, a esfera política, ou

pública, era considerada a mais alta forma de vida a que um homem podia se dedicar, “nem a vida doméstica – na família, na administração dos assuntos privados, econômicos –, nem a vida de prazer, nem a vida dedicada ao acúmulo de riqueza, nenhuma poderia ser tão elevada quanto à vida política” (FRANCISCO, 2007, p. 31). No entanto, mesmo tendo experienciado um formato democrático dos assuntos coletivos concernentes à vida na cidade e tendo descoberto o verdadeiro sentido da esfera política, no que se refere ao problema da autoridade, havia algumas questões nessa tradição que demandam um juízo mais atento e crítico.

Quando Arendt fixou mais detidamente o olhar para o conteúdo da filosofia política de Platão e Aristóteles na Grécia antiga, para averiguar como a autoridade estava situada naquele contexto, observou que o lugar onde o pensamento grego abordou mais profundamente o conceito de autoridade foi na obra *A República* de Platão, na qual ele confrontou a realidade da polis com um utópico governo da razão – o rei-filósofo. Ocorre em Platão, segundo Arendt (2014, p. 145), o estabelecimento da relação razão-poder – a razão surge como um instrumento de autoridade-coerção, tanto na tradição filosófica como na tradição política. Além disso, o despotismo, que antes era bem característico da esfera privada, começou a aparecer na ágora e dominar também a cena pública. Os pensadores gregos operavam a partir da diferença entre o governo despótico (governo das leis, no qual não há um caráter tirânico) e governo tirano (governo que possui um caráter tirânico, mas garante o total afastamento da vida privada). Platão não considerou este último tão ruim, mas Aristóteles o tomará como um governo autoritário:

Em termos aristotélicos, tanto o rei-filósofo de Platão como o tirano grego governavam em proveito de seus interesses e isso se constituía para Aristóteles, embora o mesmo não ocorresse com Platão, uma característica conspícua dos tiranos. Platão não tinha consciência dessa similitude [...]. (ARENDRT, 2014, p. 146).

O que definia um modelo autoritário era o governar em proveito de interesses privados; e isso, no contexto da filosofia grega, representava o privilégio do *Idios* em detrimento do *Koymon* e, mais que demonstrar autoridade, representava tirania. Essa dissipação do senso comum (= *kolvḥαῖσθησις* – *Koymon*) para o aparecimento do *Idios* caracterizou, sobremaneira, a tirania naquele período. Essa questão encontra-se, de forma subliminar, no texto *Que é autoridade?*, insinuando que, entre os gregos, é na prevalência do *Idios* (interesse próprio = idiotia = incapacidade de ver o outro = imaturidade = vício de si = impor seu interesse próprio = tiraria) sobre o *Koymon* (senso público = senso comum = *koymonia* = comunhão) que a autoridade é superlativada. É desse excesso que resulta a noção

de autoritarismo na antiguidade⁴⁶. Observamos que o sobrepujar do “comum” pelo “privado” pode ser posto como chave de compreensão de muitos problemas analisados por Arendt.

Por que as ideias platônicas podem ser um símbolo grego de autoridade ou uma “tirania da razão”? Uma das principais questões em tela, na análise da filosofia e da política entre os gregos, foi a “finalidade” do exercício do filósofo e seu afastamento dos problemas da cidade, que ocorrera a partir da morte de Sócrates, pois o verdadeiro interesse do filósofo ao realizar a tarefa do pensar não era político, mas o amor à filosofia mesma e o cuidado com a própria segurança. É como se, neles, não houvesse um interesse real pelos assuntos humanos e coletivos que circulavam na polis, mas, tão somente, o fito de resolvê-los com a intenção de livrar-se deles e poder usufruir do modo de vida contemplativa (ARENDDT, 2014, p. 147). Assim, nesse processo de afastamento, os filósofos gregos, especialmente Platão, teriam operado a separação entre Filosofia e Política (*mundo*), o que marcaria a tradição ocidental, filosófica e política, de forma bastante negativa. Essa é uma acusação recorrente em Arendt e o motivo pelo qual (desconfiamos) ela se negava a assumir o manto de filósofa.

Em decorrência disso, no ideal da pura razão e nas leis, haveria implícita a defesa de uma tirania da ideia sobre o mundo, em forma de preceitos (porque, a partir delas, as ideias funcionariam como guia da ação), as forças de ambas serviriam para ocultar outros meios de coerção (a violência, a persuasão, por exemplo) e, assim, manter a ordem política da cidade. Contudo, segundo Arendt (2014, p. 148) todos os modelos buscados por Platão para testar suas crenças sobre autoridade são um esforço vão para afastá-la de “força” e “persuasão”, porque reincidentem na esfera privada e, mais que isso, são modelos que repousam na natural desigualdade que prevalece entre governantes e governados. Ele buscava uma relação de autoridade em que o elemento coercitivo fosse um princípio inerente à relação mesma e funcionasse antes de emissão de um comando. O objetivo era evitar o aparecimento da violência a todo custo e, assim, garantir obediência voluntária, estabelecendo (como os romanos o fizeram) um fundamento sólido para autoridade.

Para Arendt, mesmo o mito recorrentemente utilizado por Platão em suas obras não passava de uma narrativa racional para evidenciar a autoridade da razão. Era um tipo de verdade que se impunha sobre a *doxa* e eram usados sutilmente para coagir moralmente, ou seja, consistiam em “um engenhoso artifício para impor obediência àqueles que não se sujeitam ao poder coercitivo da razão, sem utilizar efetivamente a violência” (2014, p. 151).

⁴⁶ Percebe-se um grande afastamento conceitual do que ocorre hoje. Autoritarismo na antiguidade vinculava-se diretamente a um tipo de egoísmo, não fazia referência direta nem a força, nem a violência.

A tirania se explicita quando “as ideias tornam-se os padrões constantes e absolutos para o comportamento e para o juízo moral e político, no mesmo sentido em que a ideia de uma cama em geral é o padrão para fabricar qualquer cama particular e ajuizar sua qualidade” (ARENDR, 2014, p. 150); quando isso ocorre, elas se convertem em imperativos coativos. Esse poder coercitivo da razão não estaria nas pessoas, nem nas relações de desigualdade, mas embutido *nas ideias mesmas* defendidas pelo filósofo. Segundo Arendt, o ideal de elevação proposto no mito da caverna é um bom exemplo de como as ideias se transformaram em padrões e normas a serem seguidos (Idem, 2014, p. 150). Essa alegoria (comumente repetida no ocidente) se constituiria na ilustração perfeita de como os filósofos se afastaram dos assuntos humanos, passando a privilegiar outros mundos possíveis e a ditar os modos de vida boa, porém, bem afastados da vida na cidade. Arendt reconhece, nisso, um normativismo tirânico criticável.

Deixar a caverna em busca da verdade, de um absoluto, para atingir o inteligível, como recomendou Platão, é um exercício de fuga, de retirada do confinamento do mundo, da escuridão dos negócios humanos; é deixar de estar “entre homens” e se furtar das hostilidades/dificuldades inerentes à vida em comum. O filósofo grego, fazendo esse exercício de ablação do mundo, não visa o bem da cidade, fruto da ação política: ele deseja essencialmente atingir o belo pelo conhecimento contemplativo. Assim, o foco dos pensadores gregos seria sempre o conhecimento (*per se*), as ideias, o modo contemplativo no qual “toda esfera dos assuntos humanos é vista do ponto de vista de uma filosofia que pressupõe que mesmo aqueles que habitam a caverna dos assuntos humanos são humanos, na medida, apenas, em que também querem ver, embora permaneçam iludidos por sombras e imagens” (ARENDR, 2014, p. 155). A *vita activa* era relegada e a ação, que é uma experiência eminentemente política, em que o agente atua “entre homens” no mundo, era ofuscada pela experiência da contemplação. Nossa pensadora não desistirá dessa crítica aos filósofos gregos, fazendo ressalvas apenas à figura de Sócrates. Mais tarde, em sua última obra, *A vida do espírito*, esse seu julgamento se renovará na apreciação ao que ela nomeou de *modelo ego pensante*, um modelo que fora instaurado pelos gregos e que vigorou até Marx.

Sabemos que, em Arendt, a ação não decorre diretamente da ideia ou do pensamento; a ação brota dos sentido se compromissos compartilhados por um grupo – esses a inspiram. Não há uma ascendência do pensamento sobre a ação. A Igualdade que ela pressupõe na esfera pública, na qual se dá a ação política, é um princípio prático como a *virtu* de Maquiavel, o ponto em questão não é apenas que o pensamento devesse imperar sobre a ação, prescrevendo-lhe princípios de tal maneira que as regras de ação fossem invariavelmente

derivadas de experiências do pensamento; o problema é que “da identificação de atividades como modos de vida, o princípio de governo se estabelecia igualmente entre os homens” (ARENDDT, 2014, p. 156), assim, quando o pensamento opera sobre a ação de todos os homens se estabelece uma tirania.

Isso gerou consequências desastrosas para a relação filosofia e política e foi fazendo crescer o afastamento. Arendt percebe que não foi casual o fato de que, no cenário grego, *phronesis* (como sabedoria prática) se caracterizasse um ideal de discernimento a ser atingido somente pelo estadista e não pelo filósofo; e que, do abandono da polis pelo filósofo, tenha surgido a necessidade do perito, do agente que possua sabedoria prática para agir na cidade sem ser político – é o aparecimento precoce do que hoje chamamos de técnico. Essa noção de perito não existia na política antiga, “entra pela primeira vez na esfera da ação política, e o estadista é tido como competente para lidar com os assuntos humanos no mesmo sentido que o carpinteiro é competente para fazer mobílias ou o médico curar os doentes” (2014, p. 151). Buscavam formar alguém que assumisse os negócios humanos, para que houvesse a liberação dos homens sábios em vistas do exercício do puro pensamento⁴⁷. Esse expediente implicará numa marca lesiva em nossa tradição filosófica.

Naquele contexto, os governantes eram os patriarcas que se estabeleceram como monarcas em casa (justo doméstico) antes de se juntarem na polis para constituir o domínio público-político (justo da cidade). A diferença entre governantes e governados já era estabelecida, naturalmente, numa esfera que antecede a política – a esfera do lar. E o que distingue a esfera doméstica (privada) da política (pública) é que somente a esfera política baseava-se no princípio da igualdade. A esfera privada, sendo marcada pela desigualdade, demarca o domínio do governante sobre o governado. Nisso tudo, Arendt (2014, p. 157) diz capturar entre os gregos um fundamento para autoridade ligado à natureza. Com esse sentido, passa-se a entender porque, lá, os jovens obedeciam aos mais velhos naturalmente. Esse entendimento será caro para nossas pretensões nesse estudo. A esfera pública, na visão dos gregos, seria uma espécie de “segunda vida” – aquela que Aristóteles chamaria *vida boa*, onde teria se instalado o reino da liberdade e da igualdade. A esfera privada, e somente ela, era marcada pelas necessidades físicas (*anagkaía*) e pelo esforço para manutenção da vida individual que garantiria a preservação da espécie – bem diferente do que se percebe hoje. Arendt (2014, p. 159) viu que “o homem livre, cidadão da polis não era coagido pelas

⁴⁷ O perito na política de hoje talvez corresponda ao que chamamos de técnico, um operador de ações administrativas que temos visto substituir o político em muitas ações, como se fora um deles; não é raro apelar-se hoje para as qualidades técnicas de líderes políticos.

necessidades físicas da vida nem tampouco sujeito a dominação artificial dos outros”. As necessidades deveriam ser resolvidas para que a vida política pudesse iniciar; adentrar-se-ia na vida pública, no reino da liberdade, somente depois de controlada ou vencida toda necessidade.

De tudo isso, o que é relevante para a temática da autoridade é o fato de que, entre os gregos, Arendt não ter encontrado, na vida pública ou na esfera política, um bom exemplar de domínio legítimo; isto é, lá, isso só foi possível nas esferas pré-políticas. A teoria política de Aristóteles e Platão, por carência de uma realidade política que *desse conta* de uma forma de autoridade legítima, se apegou aos modelos privados do lar e às experiências de uma economia escravagista (ARENDR, 2014, p. 160).

Como essa reflexão acerca da autoridade entre os gregos alcança o problema da educação? Mesmo que estejamos tratando de uma tradição muito antiga, olhamos o tempo inteiro para a análise da autoridade querendo avizinhá-la das questões educativas. Na visão que foi apresentada da polis, há um tipo de relação que mereceu nossa atenção: aquela que dizia respeito aos velhos e novos na cena pública – “a relação entre jovens e velhos é, em sua essência, educacional, e nessa educação nada mais é implicado a não ser o treino dos futuros governantes pelos governantes atuais” (2014, p. 160). Não obstante se tratasse da educação de crianças, procurou-se entender o sentido de os homens mais velhos prepararem os homens mais jovens para a vida pública, sendo possível demarcar a forma assimétrica e a desigualdade que se estabelecia naquela prática de “preparo educativo” e o próprio sentido dela.

Há outras declarações afirmando que, no âmbito político, tratava-se unicamente com adultos que ultrapassaram a idade da educação propriamente dita e a política, ou o direito de participar da condução dos negócios públicos, começando precisamente onde terminava a educação. Esse é um traço que aparece no texto CE e nos incomoda fortemente. Foi dito também que a educação adulta, individual ou comunal, podia ser de grande importância para a formação da personalidade, para seu desenvolvimento ou maior enriquecimento, mas era politicamente irrelevante. Essas declarações só reafirmavam o que Arendt (2014, p. 160) pensa sobre a formação dos novos em outras ocasiões, que na educação lidamos sempre com aqueles que não podem ainda ser admitidos na política, porque estão sendo preparados para o mundo numa relação de assimetria e, por isso, permanecem em condição de desigualdade. Mas o assentimento de que, para adentrar a política, os novos precisam estar, de algum modo, preparados e que, em sendo assim, deve haver um tipo de formação que prepara os homens para política, é um ponto importante para nossas pretensões durante este estudo.

As declarações de Arendt acerca da educação dos gregos correm o risco de serem tomadas como problemáticas, mas antes disso, devemos observar que elas trazem à superfície as marcas de um tempo e um lugar onde as esferas da vida humana estavam rigidamente contornadas e seus limites eram estáveis. O que é relevante (e que deve ser entendido em conexão com outras questões) é a alegação de que, na Grécia, para ser político, dever-se-ia possuir uma opinião advinda do debate público e ter a capacidade de proferi-la. Isso exigia uma maturidade, o que não é, por essência, ruim. Mas a formação intelectual, escolar, não fora uma condição imposta por nossa autora como necessária para a ação política. Isso alteraria o caráter espontâneo da ação, restringindo-a a grupos seletos, algo do qual tentou se afastar.

Em geral, a ação política é, para ela, espontânea, não requerendo de um aprendizado específico para se realizar. Lembremos que o elemento condicional para política é a liberdade e que a política não é, necessariamente, ação de agentes letrados. Arendt acusa, inclusive, alguns intelectuais de terem sido indiferentes ao holocausto e aponta os descompassos entre responsabilidade com o mundo e não pensamento por parte deles; e nos avisa que o agir mal com o outro não está ligado a um déficit de cognição, a dificuldades de aprendizagem. Foi a falta de dignidade, de conexão com o mundo e de melhor juízo sobre o coletivo que fez intelectuais validarem ações não razoáveis e desumanas. Por isso, fiquemos em alerta, mesmo que não tenhamos certeza do alcance da prática educativa que empreendemos, é imperioso repensá-la e ponderar também sobre hábitos humanos que eduquem o espírito no sentido da ação política, para que o mal não se repita.

Encontramos, subliminar a estes pontos soltos sobre a educação entre os gregos, *a pressuposição da desigualdade nos ambientes educacionais* e a afirmação de que *a educação não participa da esfera pública e somente a antecipa* e desconfiamos que essa seja uma marca do apego de Arendt aos modelos gregos que irá aparecer como espectro em CE e em outros momentos de sua escrita, que é de difícil equacionamento em nosso tempo. Contudo, há ainda uma insinuação de que, em Atenas, a educação daria direito e condição à participação na condução dos negócios humanos, algo bastante razoável, mas desconexo com o que Arendt defenderá sobre política e sobre educação em outras ocasiões. Arendt quer sempre colocar a educação na antessala da política; ou seja, apresentar o mundo e preparar os novos para, somente *a longo prazo*, cuidarem dele. Os desavisados poderiam, por isso, insinuarem que Arendt acredita que a educação possua uma finalidade e que essa seria a política, ou seja, a educação teria o objetivo de preparar os jovens para assumir os negócios humanos. Todavia, embora tenhamos o desejo de defender isso, não queremos nos arriscar

ainda nessa empreitada. Sabemos que relacionar diretamente educação e política, como já fizera Rousseau, no *Emílio*, seria uma leitura heterodoxa do pensamento de Arendt, pois ela mesma criticou toda tradição que pensou assim⁴⁸.

O entendimento dessas proposições arendtianas nos ajudará em pontos seguintes deste estudo, a sustentar nossa suposição de que a educação não pode, hoje, se separar radicalmente da política; afirmando que a educação é, ao menos em potencial, política, e precisará imprimir essa força se quiser assumir responsabilidade pela preservação do mundo. A conclusão de Arendt sobre autoridade nessa tradição foi: nem Platão, nem Aristóteles localizaram, na vida na polis, experiências genuínas que pudessem conceituar ou, por analogia, relacionar o entendimento do que os romanos experienciaram na prática como autoridade. A política grega estava marcada por algum tipo de tirania. Para encontrar um sentido mais sólido de autoridade, tiveram que voltar seu olhar para a administração da vida familiar, visto que somente nesses recintos se reconhecia um tipo de despotismo (doméstico e privado). Mesmo assim, Arendt seguiu afirmando que Aristóteles e Platão formularam os sistemas filosóficos que mais se destacaram na tradição política ocidental, por isso, “se quisermos compreender as experiências políticas reais ocultas no conceito de autoridade – o qual, em seu aspecto positivo é exclusivamente romano [...] deveremos nos ocupar brevemente com as características da filosofia política grega” (2014, p. 145). E se almejarmos, por nossas dificuldades e temores do presente, compreender e dimensionar a autoridade em sentido geral e na educação, devemos lançar o olhar para as experiências romanas e para filosofia política dos gregos a este respeito. Mesmo os romanos reconheceram a autoridade deste sistema de pensamento (Idem, 2014, p. 162).

2.1.2 A experiência romana de autoridade – *uma reverência ao passado*

Quanto ao tema da autoridade, é fulgente que Arendt, como uma coruja, gira a cabeça para observar todos os lados do problema, mas fixa o olhar nos modelos políticos romanos. Quando se faz as perguntas: “quais foram as experiências políticas que correspondem ao conceito de autoridade e das quais ela brotou? Qual é a natureza de um mundo público-político constituído pela autoridade? Sua resposta é direta: “as experiências sobre as quais se baseia esse conceito não se acham presentes em todos os organismos políticos, “a palavra e o conceito são de origem romana” (ARENDR, 2014, p. 142). Isso é significativo para autenticar

⁴⁸ Arendt faz uma crítica a Rousseau, acusando-o de dar uma função e uma finalidade política para educação (ARENDR, 2014, p. 225).

o que afirmamos, ao tratar da autoridade, Arendt tem um modelo político como parâmetro, que é o romano; esse possuiria algumas características mais aceitáveis quanto à relação mando/obediência.

O entendimento de que a autoridade como uma forma mais genuína, encontra-se entre os romanos está também minudenciado no texto *Que é autoridade?* Ali, Arendt torna evidente o que teria ocorrido de diferente naquela tradição para que se a apresentasse como politicamente mais interessante que os gregos. Sua análise mostrou como se efetivava a política entre os romanos, querendo assegurar que eles não seguiam os gregos inteiramente, que possuíam tradições próprias e que, neles, se encontrava o caráter sagrado da fundação, porque viam sentido em que algo que fora fundado pelos mais velhos permanecesse obrigatório para as futuras gerações. “Participar da política significava, antes de mais nada, preservar a fundação da cidade de Roma” (ARENDDT, 2014, p. 162). Roma significava pátria, Roma, mais que uma urbe, era um berço sagrado de onde imanava forças sobre seu povo. Onde estivessem os romanos e fundassem novas polis, era o espírito romano que dimanava lá, por inspiração. Eles “conseguiram ampliar a fundação original até que toda Itália e, por fim, todo o mundo ocidental estivesse unido e administrado por Roma” (ARENDDT, 2014, p. 162). Mais que um lugar no mundo, Roma era uma ideia que se disseminava pelo mundo.

Acrescido a isso, Arendt ainda nos mostrou que, entre os povos do Lácio, as atividades religiosas e políticas eram muito semelhantes – isso é manifesto nas relações que estabeleciam com suas divindades no momento em que se fortaleciam politicamente; o poder da fundação das cidades tinha, para eles, um aspecto religioso; lá, “a religião significava, literalmente *re-ligare*, isto é, ser ligado ao passado, obrigado para com o enorme, quase sobre-humano e, por conseguinte, lendário esforço de lançar as fundações, de erigir a pedra angular, de fundar para a eternidade” (ARENDDT, 2014, p. 163). E não era por acaso que uma das divindades romanas mais reverenciadas fosse o deus Jano, o deus do princípio, aquele que tem poder sobre todos os começos. Seus poderes estão sempre relacionados às mudanças, mas essencialmente aos começos. Jano é constantemente representado por duas faces que olham em direções opostas – para o passado, como inspirador, e para o futuro, como inspiração. Jano preside tudo o que se abre. É o deus tutelar de todos os começos, um deus fundante. E que houvesse também em Roma uma reverência a Minerva – deusa da recordação (porque memória é uma capacidade que deve permanecer ativa para a manutenção das tradições e da ancestralidade); observe-se que Minerva é igualmente a deusa romana do artesão e do trabalhador, a patrona do trabalho manual do homem em vez do trabalho intelectual (o que dar ênfase a sabedoria prática, a atividade dos romanos e deprecia o caráter teórico dos gregos).

Foi nesse ambiente plural e bem diferenciado que Arendt viu germinar a palavra Autoridade, significando *auctoritas*, que “é derivada do verbo *augere* “aumentar”, e, naquela tradição o que a autoridade ou os de posse dela constantemente aumentam é a fundação” (ARENDR, 2014, p. 164). Quem a possuía entre os romanos eram os antepassados, os que podiam ser nomeados de “maiores”, mas, por cultura e tradição, quem a possuía entre os vivos, na cena pública, eram os anciãos, os senadores e os *patres* – o mais elevado *status familiae* na Roma antiga. Quem gozava de autoridade na Roma antiga eram os *autores*, os que inspiram, não os *artifex*, os fabricantes *de* coisas; o verdadeiro autor é o fundador que se encontra representado em toda obra e que, por ela, transformou-se em um aumentador da cidade⁴⁹. O mais instigante para Arendt era demonstrar que quem possuía autoridade entre os romanos não tinha poder; sendo essa a característica mais proeminente dos que, lá, detinham autoridade – não possuir poder; enquanto o poder residia no povo, a autoridade repousava no Senado (constituído pelos mais velhos), porque se enraizava no passado, só ele estava capacitado a adicionar, acrescentar, às decisões políticas, inspiração, alento, força criadora; o Senado romano era bússola, mas era mais conselho do que ordem – “o caráter autoritário do acréscimo dos anciãos repousa em sua natureza de mero conselho, prescindindo, seja da forma de ordem, seja de coerção externa, para fazer-se escutado” (ARENDR, 2015, p. 165).

Sem deter consigo o poder de decidir e legislar, os senadores romanos tinham força equivalente aos áuspices – eram como um lastro em uma embarcação, no sentido de que, sob sua proteção, as coisas boas eram planejadas e realizadas; favoreciam o conselho e o apoio nos momentos de dificuldades, mas não dominavam a cena; seu dever era o de fazer crescer sua herança e transmiti-la; sua força sublime era proteção inspiradora que emanava sobre os que detinham o poder, eram como luz na escuridão. Os anciões anuíam, aprovavam positivamente e incentivavam:

Ao transmitir de uma geração a outra o testemunho dos antepassados, daqueles que haviam sido espectadores e protagonistas da sacralidade da fundação, a “tradição” conservava o passado. Deste modo, a transmissão não se veria interrompida, a autoridade se manteria íntegra e ficaria pavimentada a ponte que permitiria transitar de um passado imemorial ao presente, vivificando-o. (BIRULÉS, 2017, p. 126).

Esse tipo de autoridade brotava do caráter sagrado da fundação política e se efetivava na “relação-entre” e não no “poder-sobre”; mas era uma experiência que se constituía concretamente e se efetivava primeiramente pelo cuidado com a cidade e somente depois se ocupava dos cidadãos. Cuidavam mais do mundo que da vida. Por tudo isso, se apresentava

⁴⁹ A diferença entre autores e *artifex* encontra-se detalhada em: (ARENDR, 2014, p. 164).

como uma experiência mais razoável. E, além do mais, havia algo bem diferente no modelo romano: “ele era piramidal, mas a pirâmide não estava de pé, na vertical, nem rumava ao céu – ela estava com seu vértice voltado para as profundezas do passado terreno em sentido horizontal” (ARENDDT, 2014, p. 166). Esta era uma característica da vida romana, lá, a idade representava o apogeu da vida e os mais velhos (os anciãos), porque estavam mais próximos aos antepassados, eram o ponto fundacional, estavam na ponta da pirâmide emitindo luzes, como farol e, assim, eram reconhecidos como *os maiores*. Bem diverso do conceito moderno de crescimento, em que se cresce para o futuro; para os romanos, o crescimento apontava na direção do passado.

Nesse contexto basicamente político é que o passado era santificado através da tradição. A tradição preservava o passado legando de uma geração a outra o testemunho dos antepassados que inicialmente presenciaram e criaram a sagrada fundação, e, depois a engrandeceram por sua autoridade no transcurso dos séculos. (ARENDDT, 2014, p. 166).

O vigor político desse espírito romanos se manteve e pôde ser encontrado mesmo após seu declínio, quando a igreja cristã assumiu sua herança⁵⁰. “A igreja tornou-se tão romana e adaptou-se tão completamente ao pensamento romano em matéria de política que fez da morte e ressurreição de Cristo a pedra angular de uma nova fundação” (ARENDDT, 2014, p. 168), tal qual Roma o fora no passado. Cristo é o ponto de fundação que deu durabilidade à tradição cristã em todo o ocidente. Isso porque a ideia e as experiências de autoridade e de poder dos romanos foram capturadas pela igreja cristã. Assim, doravante, os apóstolos serão os pais fundadores dessa nova tradição – uma tradição que estabelece, como símbolo, o testemunho da vida de Cristo, do nascimento à morte. Embora seu conteúdo fosse diverso, é fato que a tradição cristã repetia o ato de fundação conforme os romanos e isso a fez manter viva a tríade: religião, tradição e autoridade – “o que se torna mais manifesto quando a igreja adota a distinção romana entre autoridade e poder, trazendo para si a autoridade, conforme os senadores romanos o fizeram, e deixando o poder para a família imperial que agora o monopolizava” (ARENDDT, 2014, p. 169).

Contudo, Arendt percebeu nisso um problema: essa transição resultaria numa demarcação, na qual a Igreja resguardou consigo a autoridade e o Estado assumiu o poder, o que culminará no surgimento de um novo sentido para atividade política ou na perda do seu sentido no mundo. A esfera política, que, desde os romanos, possuía uma inerente autoridade,

⁵⁰ Arendt nos faz recordar do importante começo dessas duas tradições, o quão penoso ele foi e, como, a partir de Constantino, o Grande, a igreja conseguiu superar as tendências antipolíticas e anti-institucionais do credo cristão que tantos problemas haviam causado nos primeiros séculos.

a perdeu, mantendo consigo somente o poder (ARENTE, 2014, p. 169). Percebeu-se, ainda, que no medievo, num contexto já cristianizado, ocorreu a incorporação das ideias platônicas e disso, mais tarde, sobreveio, também, a incorporação da ideia de inferno que fortaleceu a autoridade religiosa sobremaneira, instaurando um tipo de obediência pelo medo e pelo temor e não mais pelo respeito. Mas isso foi pouco a pouco desvanecendo e cedendo lugar para a secularização do mundo e dos valores morais; esses, embora enraizados em algum sistema religioso, vão ganhando autonomia. A religião vai submergindo e desvincula-se da política. A partir da era moderna, a vida pública não reconhece mais nenhum tipo de autoridade transcendente e a política pretende se fazer sem nenhum vínculo com a autoridade⁵¹.

Na política, sem aquela autoridade inspiradora, referencial, que funcionara como um farol para os romanos ocorreu, conseqüentemente e gradualmente, a perda da durabilidade e da legitimidade da ação. A política começou a arruinar-se a partir da separação entre autoridade e poder e, hoje, se encontra sem dignidade⁵². Assim, a investigação de Arendt se deu no sentido de apontar que, desde os gregos, em termos políticos, o mundo veio se afastando da autoridade; também, em apresentar a experiência romana como o lugar onde a autoridade, com sentido político de uma relação responsável com o mundo, se fez presente numa forma mais admissível; e em demonstrar que, entre os gregos, as tentativas teóricas superaram as práticas. Os romanos teriam efetivado, na política, modelos de autoridade com legitimidade; já os gregos se esforçaram para sugerir modelos válidos, mas não conseguiram na esfera política.

Em suma, a autoridade apresentada por Arendt é diferente de outras formas de domínio; nunca é exercida ou possuída por alguém; é sempre concessão dos outros; e, como pressupõe intrinsecamente alguma obediência, é um fenômeno frágil, escorregadio, fácil de ser confundido ou comparado com a violência. Por isso, na forma como fora experienciado outrora, que se desenvolveu a partir das experiências políticas romanas de fundação, sendo compreendida pela filosofia grega, a autoridade não mais se repetiu em lugar algum. Desse modo, a autoridade hoje *é um não mais*, estamos sem respostas firmes a este respeito. Se considerarmos apenas esse sentido genuíno que fora examinado por Arendt, não há mais lugar para autoridade na política do mundo moderno. Todavia, precisamos examinar como essa perda se faz presente na educação.

⁵¹ Sabe-se que por força do imperialismo isso não se deu da mesma forma e com a mesma intensidade nas colônias, e que ainda hoje há sistemas teocráticos no oriente.

⁵² A pergunta pelo sentido da política e a recuperação de sua dignidade é um ponto muito caro a Arendt, o qual, por sua relevância, é um problema que aparecerá em alguns textos: *O que é política?*; *Promessa da política*; *Dignidade da política*.

2.2 A perda da Autoridade e a Educação

Se, na esfera política, o conceito de autoridade padeceu de uma mutação aguda desde os romanos, convertendo-se em força ou em violência e vestindo sempre a capa pesada do autoritarismo, precisamos, ainda, de uma melhor compreensão sobre como essa mudança tem repercutido no âmbito educacional. Já houve muitos estudos nesse campo específico, mas ainda há elementos a serem compreendidos⁵³. Sabemos que, após as revoluções francesas e americanas, os modelos autoritários foram contestados; que se passou a defender a igualização das relações entre os humanos e que a igualdade universal é o mantra das democracias modernas. Contudo, compreendemos que, no âmbito da educação, esse tema não se acomodou pacificamente. Embora vivamos um tempo marcado pelo paradigma da juventude e a força dos jovens seja exaltada, há uma tensão quando o campo de análise é a educação e quando se trata da formação dos mais novos.

É verdade que, desde meados do século XX, as teorias pedagógicas tenham assumido o discurso da igualdade, da liberdade e da autonomia, estimulando uma relação simétrica entre o sujeito que aprende e o que ensina⁵⁴ e que, quanto a isso, pareça haver um consenso num campo marcado por disputas teóricas e práticas, em geral, fundadas em pressupostos divergentes e que costumam apontar para ideais conflituosos e procedimentos alternativos – o que nos leva a dizer que tudo isso não passe de um *aparente consenso*⁵⁵. À primeira vista, pode-se pensar que há um acordo entre as tendências democráticas mais progressistas no campo educacional, o que pode se desarranjar logo que se examine o que o pragmatismo, o construtivismo, o anarquismo, o escolanovismo chamam de igualdade, liberdade, autonomia. E, junto a essa aparente confluência, há, ainda, um contrário relevante que não pode ser

⁵³ “Tantos bons pensadores se debruçaram e se debruçam sobre o tema da autoridade na educação sem que, ainda hoje, luzes definitivas tenham sido projetadas” (LA TAILLE, 1999).

⁵⁴ “A partir desse cenário contemporâneo, os modelos “clássicos” passaram a ser revisados e confrontados por uma visão crítica e democrática, que defende as posições libertárias e progressistas na relação professor-aluno – ocorre uma mudança paradigmática, há o afastamento do modelo magistocêntrico e uma adesão ao pedocêntrico; os processos educacionais passam a se efetivar centrados no aluno. Isto implicou rupturas conceituais e descontinuidade de uma série de procedimentos antes executados. Foi uma compreensão diferente de educação que se estabeleceu quando o foco é somente no aluno e sua aprendizagem. O aluno passa a ser visto com capacidade de autogestão, como alguém que pode organizar seus estudos sem depender de um professor; o controle e administração do tempo de dedicação ao aprendizado também são definidos por ele. A escolha das formas mais eficientes de estudo e das fontes de informação disponíveis são de responsabilidade do próprio sujeito que aprende. É desse modo que entram em vigência as perspectivas progressistas, com nuances não diretivas. Um importante modelo se fortalece, a escola nova. No Brasil, apesar da resistência, isso vai ocorrendo a partir de 1930 sob a influência do pragmatismo americano que encontra em John Dewey (1859-1952) seu expoente máximo. Os princípios “aprender fazendo”, “aprender pela vida e para a democracia” permanecem vivos até hoje. Além de Dewey, as obras de Maria Montessori (1870-1952), Pristak, Jean Piaget e Celestin Freinet consagraram os princípios da autonomia e autoatividade do educando [...]”. (GADOTTI, 2010, p. 15).

⁵⁵ Cf. (CARVALHO, 2010, p. 839).

denegado – as práticas educacionais ainda resguardam um teor tradicional, ao menos no Brasil é assim, o que aumenta a disputa de forças nesse campo.

Há tensões entre discursos e ambiguidade deles em relação à prática e, apesar de tudo, a educação dos novos foi sendo repensada e, hoje, está estruturada com base em discursos nos quais todo tipo de força e autoridade é questionado com veemência. Considerando essa realidade conflituosa, uma reflexão sobre essa temática precisa seguir nova direção, voltando-se mais para as possibilidades e desafios de como se educar (na esfera privada) quando o mundo (público) está marcado pela igualdade e já não apela para nenhum tipo de autoridade. Frente a isso, uma indagação que pode ser feita é: parte-se do zero e se tenta conceber algo totalmente inédito que dê conta das novas relações entre adultos e crianças, jovens e velhos ou se pode ainda ter algum ganho ao apelar para um tipo de autoridade, próximo ao sentido romano do termo apresentado por Arendt como: inspiração, referência, orientação?

Essa não é uma empreitada simples. Há um *vai e vem* de entendimentos a este respeito, os acordos nesse recinto são frágeis e superficiais. Vejamos um entendimento que autentica nossas desconfianças, “fundar a autoridade sobre bases ilegítimas leva ao autoritarismo e à injustiça. Porém, negar a autoridade em nome de uma igualdade forçada pode levar à hipocrisia nas relações humanas; os dois perigos encontram-se no campo da educação” (LA TAILLE, 1999, p. 9). Ou seja, embora se tenha vivido, nos últimos dois séculos, o desenvolvimento gradativo de uma consciência democrática, que estejamos fortalecendo entre nós uma cultura onde identificamos o “outro” como semelhante, seja esse “outro” quem for e que tenhamos feito, cada vez mais, uma escolha por valores de igualdade e liberdade⁵⁶, no âmbito educacional, os ventos sopram de outra maneira; a especificidade das práticas e a condição dos sujeitos que ali interagem modificam o tom da análise.

Hoje, a autoridade no campo educacional pode ser delineada de diferentes formas e nenhuma delas é definitiva ou pode se pretender universal: no que se refere à obediência, ela ocorre quando os enunciados ou comandos de alguém são considerados legítimos por parte de quem ouve, respeita e obedece. Quando quem obedece respeita e acredita em quem enunciou algo para si, há uma relação hierárquica legítima. Esse movimento é ordinário no cotidiano que envolve professores e pais *versus* crianças pequenas. Mas, contudo, quando não há respeito e a obediência é exigida, temos um caso de autoritarismo, o que também é muito

⁵⁶ Ressalve-se que, no Brasil, as práticas autoritárias e conservadoras permanecem em vigência nas duas esferas, pública e privada, conflitando a todo momento com uma lógica mais democrática. Essa realidade democrática é mais visível em outros países, especialmente na Europa e nos Estados Unidos. No entanto os autores desses lugares tratam esse fato como consumado no mundo inteiro, Alain Renaut, Gerard Guillot, mesmo Arendt age assim.

frequente no ambiente formativo. Quando, diferente disso, a autoridade se dá por persuasão, estabelece-se uma relação mais horizontal, na qual, num jogo argumentativo, há convencimento e alguém reconhece a autoridade do outro pela competência ou pelo desempenho. É o caso em que há legitimidade de quem possui influência sobre outrem, mas não há hierarquia, o que é mais comum quando estão em diálogo alunos e professores no ambiente universitário, ou na educação de adultos, nos quais o regime assimétrico é abrandado e “os alunos desejam aprender, reconhecendo quem lhes pode auxiliar” (LA TAILLE, 1999, p. 10). Contudo, é importante assinalar que assimetria no campo educacional não é uma questão que se define diretamente pela faixa etária – ela envolve o nível de autonomia dos sujeitos (adquirida ou desejada) envolvidos na ação educativa.

As concepções pedagógicas possuem critérios que definem, sobre a autoridade do educador, indicativos particulares e precisos; pois, ao abordarem o tema, trazem-no pelo problema da “desigualdade do exercício de poder”, “a autoridade baseada na posição hierárquica”; referem-se também a “autoridade baseada na competência e no desempenho do professor” e apontam igualmente para os modelos de “recusa de autoridade”, alegando a negação desta ou o abandono do exercício do poder pelo docente e indicam, ainda, o que Erich Fromm *apud* Furlani (2004, p. 30) chamou de *autoridade anônima*, aquela em que há a ocultação sutil do poder. Estas concepções estão todas envolvidas e implicadas às questões de poder, ao papel social, ao desempenho intelectual do educador.

Contudo, percebemos que estes qualificadores da autoridade do agente educador não alcançam o sentido daquilo que Arendt reivindica como autoridade no âmbito formativo – onde o educador assume responsabilidades com o mundo. Isso toca ligeiramente os critérios que constituem as concepções pedagógicas citados acima, mas ultrapassa-os sobremaneira; é de outro ângulo que ela compreende o problema da autoridade educacional. Ao assumir frente aos novos, todos os dias, de geração em geração, a responsabilidade com o mundo, assume-se, por consequência, que educar tem um sentido maior que o pedagógico; quando não é o homem *e sua vida como bem supremo*, ou seu sucesso particular que estão em jogo, mas o mundo e sua continuidade, a educação assume para além de um problema pedagógico, uma dimensão política. Isso esclarece o que já assinalamos outrora, Arendt não se ocupa de uma doutrina pedagógica.

Deste modo, como os problemas na educação suplantam as questões pedagógicas em Arendt, ou seja não se restringem à sala de aula, nem à escola, nem aos afazeres instrucionais, precisamos ter em mente outros elementos; os acontecimentos políticos da primeira metade

do século XX fizeram estremecer tudo o que se havia conquistado em termos democráticos e que isso incide sobre a educação,

O sintoma mais significativo da crise, a indicar sua profundidade e seriedade, é ter ela 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 necessidade natural, requerida obviamente tanto por necessidades naturais, o desamparo da criança, como necessidade política, a continuidade de uma civilização 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. (ARENDRT, 2014, p. 128)

E, porque isso ocorreu, os sentidos de liberdade e igualdade vêm se embaralhando e o enfraquecimento da autoridade fez as tensões e conflitos nas relações entre os humanos ganhar uma nova face⁵⁷, o que se acentua significativamente quando o campo é a educação e nos referimos à relação entre adultos e crianças, na família e na escola.

Articulada a crise que se estabeleceu no mundo moderno, que solapou muitas crenças e minou muitas categorias, aumentou a instabilidade e cresceu a insegurança entre nós, já não se sabe, ao certo, que caminho trilhar quanto à liberdade e a igualdade. Dessa precariedade, surgiu, nas últimas décadas certo clamor por “autoridade” (como força), o que se evidencia na tensão existente nas diferentes relações que os humanos estabelecem entre si, na exaltação de movimentos e regimes autoritários, na glorificação da força e da obediência e, em alguns casos, até em apologias ao uso da violência. Pela crise, vivemos hoje como se quiséssemos dar um salto para trás, regressar. Arendt, no final da década de 1950, fez uma avaliação da noção de autoridade, mas seguiu um percurso adverso daqueles que querem sua reabilitação a qualquer custo, se aproximando da noção de *responsabilidade com o mundo comum* (ARENDRT, 2004, p. 30, grifo nosso) e distanciando-se de todo tipo de autoritarismo.

Entretanto, por ser a autoridade um tema escorregadiço, não apenas porque na política a relação por excelência seja de igualdade e na esfera privada a desigualdade seja mais palatável, mas também porque há uma crise referente as tradições “a autoridade no mundo moderno se desvaneceu à medida que avança a época moderna e que a tradição vai se debilitando (BIRULÉS, 2017, p. 127), é necessário um cuidado dobrado nessa compreensão. Quando refletimos sobre esse tema é sempre possível advir algum tipo de refluxo, ou de conservadorismo. Porém, não encontramos em Arendt (quando interrogou o que é autoridade?), a defesa de um *antes* avaliado como melhor, no sentido de ser reajustado e repetido hoje. Vimos, tão somente, sua necessidade de compreender com mais clareza as

⁵⁷ Em *Entre o passado e o futuro*, na seção *O que é liberdade?* (p. 188-220); em “A condição humana”, na seção *Os domínios do público e do privado* (p. 27-96); e na introdução de *Ação e felicidade pública*.

relações entre passado, presente e futuro, entre o velho e novo e, a partir disso, pensar sobre o agir dos homens no presente, lembrando a todo instante que algo do mundo precisa ser preservado para as gerações sucessoras.

Um problema chave em educação é o fato de as relações de autoridade terem sempre sido definidas em termos de hierarquia e obediência – por isso ela só pode ocorrer mediante o reconhecimento daquele que obedece. Denegar isso nas relações educacionais é mais que uma ousadia: “se a escola negar que a relação professor/aluno é, por definição, assimétrica, uma vez que o primeiro sabe coisas que o segundo deseja ou precisa conhecer, em nome de um igualitarismo, paralisa-se e paralisa os jovens que a frequentam” (LA TAILLE, 1999, p. 10). Temer a hierarquia no campo educacional pode, por vezes, repercutir no apagamento de referenciais e implicar um rebaixamento cultural, uma deformação daqueles em estado do *vir a ser*.

Contrária a um progressismo em educação, Arendt (2014, p. 241) vê, na relação dos antigos com os novos, uma experiência assimétrica provisória importante, ocasião em que os que já estão no mundo se obrigam a apresentá-lo aos que chegam e entende que, se isso ocorrer de forma exitosa, o que era inicialmente desigualdade, cederá lugar, mais tarde, à igualdade; por isso, antes de representar um problema, o encontro dos velhos com os novos pode ser a oportunidade ímpar de se pôr em evidência a fecunda tríade passado-presente-futuro, de se fazer aparecer concretamente a temporalidade que atravessa os humanos, de se ver que o jovem é o presente que aumenta na relação com o velho e que o velho remoça diante do novo. Nesse sentido, a criança, objeto da educação, possui, para o educador, um duplo aspecto: é nova em um mundo que lhe é estranho e se encontra em estado de formação; é um novo ser humano, é um ser humano em formação, isso implica o relacionamento com o mundo e com a vida (2014, p. 235). Nesse processo de formação, que envolve sempre uma relação com o passado, o jovem poderá desvelar *quem ele é* e fazer rebentar o seu *vir a ser*. A educação é, assim, a porta aberta para a singularidade dos homens.

Deste modo, foi tentado compreender o presente que lhe desafiava (as duas guerras, o holocausto, as câmaras de gás, o terror, a ideologia, o ser *apátrida*) que Arendt identificou que a perda de referenciais tinha deixado o homem moderno *menor*, isolado, inibido em sua ação política, com pouca capacidade de pensar e julgar suas ações no mundo. Como os parâmetros que estavam na tradição, na religião e na autoridade não mais o guiava, não haveria mais experiências políticas, teóricas ou práticas, que lhe dessem alguma ancoragem naquele momento de crise e terror; por isso, nossa pensadora vai tentar escavar fragmentos na história que lhe ajudassem a pensar e entender o mundo que surgia diante de si, para arriscar-se a

julgá-lo e se reconciliar com ele, apesar dos horrores. Entre os gregos, encontrou uma teoria filosófica pulsante, que, embora distante dos problemas reais da polis e do mundo, era muito fecunda para lhe ajudar a pensar e, entre os romanos, localizou uma experiência política mais genuína; desses últimos, ela elogiou o sentido de autoridade que lá vigorou, mas (é bom que se ressalve) não os recomendou a nenhuma sociedade. O ineditismo do presente tornou tudo o que já funcionou outrora *velho demais*. Arendt foi ao passado, ao seu modo, com suas questões, querendo *descobrir o que o tempo transformou em pérolas e corais*; e, mesmo com uma tradição fragmentada, notou que uma viagem no tempo poderia implicar em descobertas do valioso e do temível. Assim, viu germinar e brotar o conceito de autoridade do mundo romano, notou que quem possuía autoridade entre os romanos eram os mais velhos, os que podiam ser nomeados de “maiores”, os anciãos, só eles podiam adicionar forças às decisões políticas; o Senado era como bússola, mas não representava uma ordem deliberativa: “o caráter autoritário do acréscimo dos anciãos repousa em sua natureza de mero conselho, prescindindo, seja da forma de ordem, seja de coerção externa, para fazer-se escutado” (ARENDR, 2015, p. 165).

Mas, apesar da magnitude das experiências de outrora, ao se tratar da questão da autoridade hoje, no sentido geral ou no campo educacional, precisamos manter os pés fincados no presente. Faz-se necessário equacionar a consciência democrática (que é uma marca cultural mais ou menos acomodada em nós) com a mediação entre desiguais, em situações de assimetria (na qual a autoridade é sempre tomada como um problema). Arendt nos alertou que, politicamente, a autoridade só pode, hoje, adquirir um caráter educacional se se admitir, como fizeram os Romanos, que, sob todas as circunstâncias, os antepassados representam o exemplo de grandeza para cada geração subsequente, que eles são *maiores* por definição (ARENDR, 2014, p. 161), o que é quase impossível. Precisaríamos de adequações radicais, de pensar em ceder lugar ao poder inspirador e renovador de algumas histórias e saberes da tradição. Como fazê-lo se já fora estabelecido um fosso profundo em relação ao passado e se já não podemos mais vislumbrar a ideia de se operar a partir de *exemplos* nas práticas educativas? Talvez os eventos do passado pudessem ser de alguma utilidade, visto não nos valermos mais, *a priori*, de normas e valores da tradição. Mas, como já dissemos, estes seriam ajustes muito radicais.

De tudo o que alcançamos até aqui, percebemos que o totalitarismo turvou radicalmente o sentido de autoridade e forneceu, conforme nos alertou Gerard Guillot (2008, p. 108) o exemplo odioso de um autoritarismo inumano, que tira do homem todos os seus pertences; nesta negação de identidade, faz dele um número, *um ninguém*; devido a isso, a

confusão de entendimento que resultou das descobertas dos horrores suscitou um temor da autoridade abusivamente assimilado ao autoritarismo, abrindo caminho para frouxidão e para não responsabilidade, nessa desordem se recriou relações de força, como se fora uma nova liberdade. Assim, a educação familiar e escolar vem sofrendo com esse maremoto. Percebemos ainda que para Arendt um elemento que confunde o sentido de autoridade com o qual a educação lida hoje é o fato de que, ser um direito público subjetivo, ou seja, ser a educação um direito igual para todos não é o mesmo que defender o princípio da igualdade universal nas relações familiares e numa sala de aula, por exemplo, pois este funciona na esfera pública, mas quando invade o espaço privado formativo, ocorre uma politização forçada dos novos, o que, na compreensão de Arendt, ajuda a desencadear a crise na educação.

Entendemos que mesmo diante da crise política a que se chegou com o totalitarismo e da confusão radical acerca do poder em que fomos enredados, essa autora quis continuar reivindicando uma autoridade específica para a educação, que mantêm, nesse domínio, uma legitimidade transitória. Contudo, deixou bem demarcado que esse tipo de autoridade se reveste de responsabilidade e de um dever para com os novos, ao mesmo tempo em que se resguarda na assimetria dos agentes da relação formativa, mas que, ao ser transportado para fora desse ambiente, obscurece e esconde pretensões de poder.

2.2.1 “Um mundo dos novos” sem autoridade.

Nesta seção, queremos compreender como a pedagogia moderna, espelhada em um dos pressupostos da *progressive education*, soerguidos por Arendt no texto *A crise na educação*, se articula ao problema da perda da autoridade.

Arendt entendeu que mesmo sendo a educação uma atividade indispensável e básica aos humanos, no mundo moderno ela também está atravessada pela crise; que esse é um problema político mundial, e frente a grandes questões relativas às guerras mundiais e seus desdobramentos, permaneceu um fenômeno quase invisível. Entretanto, ainda que seja uma questão geral, Arendt percebeu que, no contexto americano (dos EUA), havia algo importante que acentuava os problemas na educação: toda ela estaria bastante influenciada pelas derivações da *progressive education* (que queriam resguardar o princípio político da igualdade universal e o fundamento pedagógico da não-diretividade). Essas já se ensaiavam na Europa, desde o século XIX, e teriam chegado à América como um paradigma forte.

Conquanto fossem práticas ainda localizadas, seus lastros já eram notáveis nas escolas de várias regiões daquele país.

De forma bem objetiva, Arendt elenca e articula três pressupostos da *progressive education* assentados no campo educacional americano – todos eles conectados ao espírito igualitário, que se desejou implantar naquele mundo que vivia o *pathos* do novo⁵⁸. O primeiro deles, afirmava que: “existe um mundo da criança e uma sociedade formada entre crianças, autônoma e que se deve, na medida do possível, permitir que elas governem” (ARENDR, 2014, p. 230). No segundo pressuposto, que estava relacionado à questão do ensino, defendia-se que “sob a influência da psicologia moderna e dos princípios do pragmatismo, a pedagogia transformou-se em uma ciência de ensino em geral a ponto de se emancipar inteiramente da matéria efetiva a ser ensinada” (Ibidem, 2014, p. 231). A terceira proposição se referia a uma teoria moderna da aprendizagem – o pragmatismo, que assume o pressuposto básico de que só é possível conhecer e compreender aquilo que nós mesmos fazemos e *experenciamos*; e sua aplicação à educação é tão primária quanto óbvia: consiste em substituir, na medida do possível, o aprendizado pelo fazer (ARENDR, 2014, p. 232).

Avaliamos que esses três pressupostos apresentados por Arendt não se separam; eles estão imbricados numa relação sutil em que um aprofunda o outro. Porém, não obstante possamos articulá-los todos à perda da autoridade, nessa seção escolhemos pôr em destaque somente o primeiro, que, na forma abreviada, assinala a existência de *um mundo da criança e que, em alguma medida, nele, elas se governam*. Este nos pareceu um pouco mais vinculado aos problemas ligados à autoridade. Na seção em que abordaremos as questões relacionadas ao rompimento do fio da tradição e os efeitos dele na educação, tornaremos mais evidente os outros pressupostos.

Quanto a este primeiro – que tem como postulado a afirmação da criança como sujeito da educação, que atribui uma importância decisiva à criança, às suas necessidades, à sua curiosidade, à sua sensibilidade; que possibilitou numerosos projetos de reestruturação dos princípios do sistema escolar e dos programas de estudos; que no seu âmago retirava o educador do centro da atividade formativa e colocava na criança o ponto de partida da educação⁵⁹ –, a dificuldade é, para Arendt, o fato de que, uma vez efetivada a propositura de

⁵⁸ Esse pacto está vinculado ao lema “uma nova ordem do mundo” e à chegada ininterrupta de estrangeiros na América – “o entusiasmo extraordinário pelo que é novo exibido em quase todos os aspectos da vida diária americana, e a concomitante confiança em uma perfectibilidade ilimitada; tudo isso, inspira um *pathos* do novo e gera um cuidado especial aos recém-chegados por nascimento, com vistas na política [...]” (ARENDR, 2014, p. 224).

⁵⁹ Estamos acompanhando o postulado da criança como sujeito da educação evidenciado por Suchodolski (2002, p. 70).

um mundo da criança, as relações elas e os adultos serão suspensas, passando os adultos a desconfiguram-se como agentes responsáveis pelos novos. Assim, tornando-se impotentes ante àqueles que estão chegando na terra, os adultos perdem aquela autoridade/responsabilidade com o mundo comum; ao se realizar tal presunção na prática, haverá, no âmbito educacional, uma emancipação forçada daqueles ainda em formação, processo que incorre em muitos riscos: “ao emancipar-se da autoridade dos adultos, a criança não foi libertada e sim sujeita a uma autoridade muito mais terrível e verdadeiramente tirânica, que é a tirania da maioria (*do grupo de crianças*)” (ARENDT, 2014, p. 230, grifo nosso). Sendo libertada da autoridade do adulto, a criança fica à mercê da tirania de seu próprio grupo, que, em geral, é opressivo.

À luz do pensamento de Arendt, compreendemos que, quando o adulto passa apenas a acompanhar a criança, deixando que ela faça tão somente aquilo que lhe agrada e dê prazer, estarão suspensas as relações reais que normalmente ocorrem no campo formativo, quando crianças e adultos estão interagindo no mundo concreto, em casa ou na escola. Cria-se, com tal gesto, uma pseudorelação educativa e um “*simulacro de igualdade*”⁶⁰. Conquanto isso já seja grave, estabelecer um mundo de criança ainda pode levar a outras consequências desastrosas, já que a perda de autoridade do adulto em relação a infância pode ter, como reação, “ou o conformismo crônico ou delinquência juvenil e frequentemente é a mistura de ambos” (ARENDT, 2014, p. 231).

A questão toda é que o ato educativo precisa de sentido e, quando tratamos de educação escolar, isso se eleva: “é preciso dar-lhe uma orientação sobre as finalidades e meios de sua realização, conforme opções que se façam quanto ao tipo de homem que se deseja formar e ao tipo de sociedade a que se aspira” (LIBÂNEO, 2013, p. 23). Educar nunca é um ato desinteressado, “é um ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens (SAVIANI, 2011, p. 13). A educação escolar confronta, assim, a pré-existência de *um mundo da criança*, porque a escola, na sua tarefa de conservar, propicia “a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso e a assimilação ao saber elaborado, bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber” (SAVIANI, 2011, p. 14); nisso se insere a autoridade específica do educador.

⁶⁰ No texto *Autoridade e a autonomia no construtivismo: uma crítica às concepções de Piaget* In **Autoridade e autonomia na escola: alternativas teórico práticas**, José Sérgio Fonseca de Carvalho, ao analisar as ideias do construtivismo de Piaget acerca da relação professor-aluno, usa a expressão “simulacro de igualdade”, criticando as ideias que apresentam o professor “como colaborador mais velho, simples companheiro a pactuar regras, como se as relações escolares fossem análogas aos jogos infantis que inspiraram Piaget [...]” (CARVALHO, 1999, p. 59).

Sozinha, a criança não é capaz de perceber e definir os sentidos de sua formação. Ela não porta autoridade para isso, muito menos tem maturidade para suportar estar num mundo só dela, porque, nele, há um jogo do “todos contra um, estabelecendo uma tirania de todos” (ARENDRT, 2014, p. 232). Essas situações implícitas no pressuposto da *progressive education* e que também expressam os ditames da pedagogia moderna com um todo, negam a autoridade/responsabilidade do educador, não apenas frente às crianças, visto que elas são intoleráveis mesmo para adultos mais preparados emocionalmente; “um nivelamento desse tipo só pode ser efetivamente consumado à custa da autoridade do mestre ou às expensas daquele que é mais dotado, dentre os estudantes” (ARENDRT, 2014, p. 230). Assim, o problema desse pressuposto são seus efeitos quanto à responsabilidade do educador: ele disseminava um espírito de igualdade que se proliferava massivamente na esfera política e que possuía muitas vantagens na cena pública, contudo, por nivelar o educador aos novos, pode ser bastante desastroso no campo educacional.

Outra questão conectada a esse pressuposto da *progressive education* (que parece aglutinar várias correntes construtivistas, pragmatistas, libertárias, socialistas) é que, embora tenha por base a autonomia do “sujeito” e o ideal pedagógico de desenvolvimento das capacidades e competências do aluno; e que se tenha visto nele a solução para a implantação de uma escola democrática e de uma formação mais cidadã, parece ser, na prática, problemático; entre outras coisas, porque pressupôs um aviltamento da escola – o espaço escolar passaria a funcionar análogo a instituições sociais onde as atividades se realizam preferencialmente com base no lúdico, onde a ludicidade é meio e fim.

Comparava-se a escola a uma clínica terapêutica, a um espaço de lazer, um clube social, a espaços meramente sociais, o que não é verdadeiro. Sobre isso, há algum tempo, vimos ocorrer no Brasil, ainda que timidamente, o que talvez possamos aproximar do que Arendt nomeou de *progressive educacion*; por volta de 1930 ganharam força as teorias pedagógicas representantes das correntes liberais modernas. José Sergio Carvalho ampliou nosso entendimento acerca destas correntes pedagógicas, nomeando-as de “pedagogias da autonomia”, apontando-as como tendências libertadoras. Estas, por afirmarem o autogoverno daqueles em situação de aprendizagem como signo da liberdade, fizeram muitos pensadores aparentemente diferentes se darem as mãos:

Tratar a afirmação e a promoção da autodeterminação e do autogoverno dos destinatários da educação como signos de “liberdade” parece ser o denominador comum entre as diversas perspectivas educacionais que Barbosa (2008) agrupa sob a denominação de “pedagogias da autonomia”. Nelas poderíamos incluir pensadores tão distintos quanto Dewey e Piaget, Freire e A. Teixeira, cujas obras, a partir de

diferentes fundamentos e interesses teóricos, ressaltam a importância de que os processos educacionais e procedimentos pedagógicos considerem o “objeto” da ação educativa como um “sujeito”; alguém apto a intervir ativamente na configuração de seu conhecimento e de seu destino pessoal. (CARVALHO, 2010, p. 846).

Essa tendência libertadora, que aglutina movimentos e práticas distintas e passa a responder por elas como se houvesse uma unidade; em geral, defende o exercício da autonomia individual do educando, na qual a criança não é o objeto da educação, mas o seu sujeito. Nela, o compromisso da educação com a “liberdade” realiza-se na medida em que as práticas pedagógicas evitem interferências exteriores ao sujeito, alheias à sua cultura ou mesmo inadequadas às supostas características de sua faixa etária. À luz do pensamento de Arendt, vemos pontos difíceis nessa tendência: uma delas gira em torno das ações de ensino e do papel do educador e de como ele foi substituído por “mediador”, “facilitador da aprendizagem”, o que compromete sua responsabilidade. Essa modificação, ao tempo em que representa um desprezo dos saberes, da cultura, dos valores que compõem nossa história e tradição, é uma afronta à autoridade do professor e “signo da recusa à noção de ensino em favor de uma alegada aprendizagem não diretiva e da valorização de uma suposta cultura infantil” (CARVALHO, 2010, p. 845).

O exemplo mais simbólico destas novas correntes em terras brasileiras foi o que se chamou de Escola nova ou de escolanovismo, que tivera suporte nas ideias de John Dewey e, no pragmatismo, sua maior inspiração, “essa corrente resultou um espírito reformista e ocorreu o que Jorge Nagle nomeou de novo entusiasmo pela educação ou de otimismo pedagógico” (MARINHO, 2014, p. 70); e que, para Paulo Ghiraldelli *apud* Marinho (2014, p. 71), representou algo muito além da abertura de escolas, para ele: “os livros norte-americanos nos despertaram para a necessidade de modificar os métodos pedagógicos, a arquitetura e a administração escolares, a relação ensino-aprendizagem, a forma de avaliação”. A visão de Ghiraldelli trazida por Cristiane Marinho confirma a presença marcante das ideias do pragmatismo de Dewey no Brasil,

Foi na metade dessa década de 20 que os brasileiros puderam ler John Dewey (1859-1952) e sua proposta de educação nova ou pedagogia nova, também conhecida como pedagogia da escola nova, desenvolvida em 1986, nos Estados Unidos na *UniversityElementarySchool*, criada por ele e acoplada à Universidade de Chicago. Segundo Ghiraldelli, o termo pedagogia da escola nova gerou entre nós o termo escolanovismo, para identificar a doutrina dessa experiência e de outras, semelhantes ou não. (MARINHO, 2014, p. 71).

O escolanovismo se baseava em novos conceitos filosóficos educacionais (atividade, vitalidade, liberdade, individualidade, sociabilidade, interesse, espontaneidade, autonomia,

infância), todos eles assentados na base do pragmatismo, visando uma nova maneira de ensinar e de conceber a criança ao ser educada, priorizando as experiências, a questão metodológica e o processo de aprender pelo concreto, pela observação. Esse conjunto de novidades foi impactante no Brasil; confrontava e desejava romper com as tendências tradicionais⁶¹, de matriz humanista/católica, que marcaram fortemente a tradição filosófica educacional brasileira, com lastros até os nossos dias.

Há influências do “escolanovismo” nas questões políticas da educação brasileira que são notáveis em diferentes momentos de nossa história mais recente. Seus precursores empreenderam ações relevantes⁶² e trouxeram muitas novidades para o campo pedagógico, especificamente no fazer referência à valorização do aluno e de sua aprendizagem. Suas aspirações progressistas, que trazem os anseios democráticos para o ambiente educacional, ainda inspiraram, no final do século XX, a formulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que advogam pela autonomia dos sujeitos que aprendem (postulado das tendências libertadoras), como uma de suas diretrizes fundantes⁶³. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997-98, ainda em vigência parcial, repercutem as tendências libertadoras, as “pedagogias

⁶¹ Sob esta denominação estruturou-se várias tendências entre os séculos XVI e XX o que dificulta um delineamento preciso e pode levar a simplificadas caracterizações, mas, embora possua muitas faces, listamos alguns elementos que se articulam como comum. “Quanto à relação professor-aluno, é centrada no ensino, no cânone de conhecimentos e conteúdos histórica e culturalmente produzidos; o professor é mestre e autoridade, coordena o processo de aprendizagem; há uma relação hierárquica assumida e respeitada. A metodologia de ensino se dá pela aula expositiva, leituras de textos, aplicação de listas de exercícios com perguntas e respostas objetivas; os horários são rígidos e o currículo é ortodoxo e fechado. O conteúdo visa a aquisição de noções, conceitos e definições acabados, e, assimilação de leis, teorias, axiomas, corolários; há uma valorização do passado e muitas vezes o afastamento da vida e dos problemas cotidianos. A avaliação superestima à memória e a capacidade de restituir o que foi assimilado dos livros e da exposição do professor, aplica-se provas e exames. Do ponto de vista epistemológico estas correntes privilegiam o empirismo; quanto aos fundamentos antropológicos predomina a concepção essencialista que conta com um modelo universal de homem; quanto ao aspecto axiológico, sob o signo da hierarquia a criança se submete a um sistema disciplinar paternalista e autoritário.” (ARANHA, 2006, p. 224).

⁶² Alguns defensores da pedagogia da Escola nova (do escolanovismo) organizaram no Brasil o Manifesto dos Pioneiros da Educação “nele estão expressas, com muita clareza a consciência – e os objetivos dos renovadores de que a educação era um problema fundamental e de cuja mudança dependia a modernização de toda sociedade; a constatação da inexistência de um sistema de organização escolar brasileiro [...] que estivesse à altura das necessidades modernas do país e enfatizando sua característica de fragmentação e desarticulação, o Manifesto apontava como causa a falta, em quase todos os planos e iniciativas, da determinação dos fins da educação (aspecto filosófico e social) e da aplicação (aspecto técnico) dos métodos científicos aos problemas da educação, Ou, em outras palavras, na falta de espírito filosófico e científico, na resolução dos problemas da administração escolar (TOMAZETTI, 2003, p. 85)

⁶³ A autonomia refere-se à capacidade de posiciona-se, elaborar projetos pessoais, participar enunciativa e cooperativamente de projetos coletivos, ter discernimento, organizar-se em função de metas eleitas, governar-se, participar de ações coletivas, estabelecer critérios e eleger princípios éticos, isto é, a autonomia fala de uma relação emancipada, íntegra com as diferentes dimensões da vida, o que envolve aspectos intelectuais, morais, afetivos e sociopolíticos. Ainda que na escola se destaque a autonomia com relação ao conhecimento – saber o que se quer saber, como fazer para buscar informações e possibilidades de desenvolvimento de tal conhecimento, manter uma postura crítica comparando diferentes visões e reservando para si o direito de conclusão, por exemplo – ela não corre sem o desenvolvimento da autonomia moral (capacidade ética) e emocional que envolvem autorrespeito, respeito mútuo, segurança, sensibilidade. (PCN, 1997, p. 62).

da autonomia”, ao menos formalmente, e definem autonomia como a capacidade de os sujeitos (*educandos*) posicionarem-se, elaborarem projetos pessoais, participarem de maneira enunciativa e cooperativamente de projetos coletivos, terem discernimento, organizarem-se em função de metas eleitas, governarem-se, participarem das gestões de ações coletivas, estabelecerem critérios e elegerem princípios éticos (PCNs, 1997, p. 97). Em geral, desde a abertura democrática na década de oitenta, os documentos oficiais que regulam o campo educacional brasileiro têm preconizado um grau elevado de autonomia para os sujeitos em situação de aprendizagem formal, o que nos leva a dizer que esses movimentos tiveram relevância na educação brasileira.

Contudo, não faltou quem apontasse limites ao seu escopo e questionasse o sucesso ou a efetividade destas ideias “novas”. Elas não teriam sido tão significativas na prática concreta como seus precursores idealizaram. Saviani fez acusações ao escolanovismo, dizendo que este teria empobrecido o ensino e a pesquisa:

Dissolvido a diferença entre ensino e pesquisa, empobrecendo o ensino e inviabilizando também a pesquisa, e afirma que “ao priorizar o tratamento diferencial, abandonou a busca por igualdade em nome de uma democracia, sem instaurá-las [...]a escola nova, em vez de favorecer a educação do povo, recompôs os mecanismos de hegemonia da classe dominante, e assim possibilitou o aprimoramento do ensino destinado às elites e o rebaixamento do nível de ensino destinado às camadas populares. (SAVIANI, 2009, p. 43).

Em geral, essas tendências “novas”, em todo seu desígnio, tiveram dificuldades de serem efetivadas nas práticas educativas do Brasil; suas esperanças de que a verdadeira democracia seria instaurada pela escola, na qual todos os sujeitos estariam em pé de igualdade e poderiam garantir um lugar no mundo a partir da curiosidade, do esforço e do talento individual, bem como a crença de que todos os benefícios da educação seriam estendidos a todos e que a escola assumiria uma função democratizadora de equalizar as oportunidades não se concretizaram. Seu rol de novidades metodológicas também não instalou uma “república de crianças” em lugar algum; seu sonhos sempre conflitaram com as tendências *tradicionais* e, como consequência do seu malogro, o que temos no cenário escolar hoje, em termos de *ensinar e aprender* é uma situação ambivalente: a ordem dos discursos educacionais é democrática (vimos que, mesmo as normativas que regem este campo, querem respeitar os princípios da igualdade e da liberdade), contudo, muitos valores autoritários ainda permanecem firmemente presentes nas práticas e atividades da escola.

Isso talvez se justifique pela abrangência, relevância e especificidade que possui a escola; o trabalho educativo, embora seja concreto e vinculado a uma realidade contextual,

precisa levar em conta, necessariamente, os saberes e tradições já sistematizados, ainda que seja para desmontá-los no confronto com o presente. É nisso que reside a autoridade educacional e o espelhamento de sua responsabilidade com o mundo. A escola não é o mundo, nem deve jamais ser tomada como tal, mas é, antes de tudo, a principal instituição que se interpõe entre o lar e o mundo, entre o privado e o público; a escola é o espaço de apresentação do mundo aos humanos:

Normalmente a criança é introduzida ao mundo pela primeira vez através da escola. No entanto, a escola não é de modo algum o mundo e não deve fingir sê-lo; ela é, em vez disso, a instituição que interpomos entre o domínio privado do lar e o mundo com o fito de fazer com que seja possível a transição, de alguma forma, da família para o mundo. Aqui o comparecimento não é exigido pela família, e sim pelo Estado, isto é, o mundo público, e assim, em relação à criança, a escola representa em certo sentido o mundo, embora não seja o mundo de fato. (ARENDR, 2014, p. 238).

Em virtude de nunca ter estado no mundo, a criança, em sua singularidade humana, é forasteira e, por estar em desenvolvimento, carece que os adultos assumam a responsabilidade de familiarizá-la, aos poucos, com o mundo pré-existente; e a escola assume essa função no mundo; “na medida em que ela – a criança – é nova, deve-se cuidar para que essa coisa nova chegue a fruição em relação ao mundo como ele é” (ARENDR, 2014, p. 239, grifo nosso).

Arendt quer defender, a todo custo, que adultos tenham responsabilidade para com as crianças porque têm responsabilidade com o mundo. É isso o que ela reivindica como autoridade (no campo educacional), em toda sua análise. Embora soubesse e tenha descrito⁶⁴ o quão problemático pode ser essa defesa, o quanto a autoridade é uma categoria que tem sido borrada e rejeitada, não abrirá mão desse entendimento. Ainda que os tempos sejam sombrios, devemos apostar no fato de que assim como os velhos, há momentos em que os novos também buscam algum amparo e, apesar da aparente autossuficiência *eles não querem um mundo só deles* e, quando os que estão chegando reconhecem a legitimidade do papel do educador, fazem emergir sua autoridade – esta é fruto de uma relação fundada na confiança de uma reciprocidade que os novos ainda podem creditar aos mais velhos.

Mas, quanto ao problema da autoridade na educação, há um contraponto de Alain Renaut a Arendt que consideramos relevante, e, embora não concordemos inteiramente com ele, consideramos justo evidenciá-lo:

⁶⁴ Na coletânea *Entre o passado e o futuro*, publicada em 1961, encontra-se no capítulo 3 uma importante reflexão de Arendt sobre a temática da Autoridade.

O estudioso francês Alain Renaut, professor da Paris-Sorbonne: pensando o problema da autoridade na educação, faz uma análise demorada no texto *O fim da autoridade*, publicado no Brasil, em 2008, e realiza algumas considerações acerca das afirmações de Arendt neste quesito, concordando, criticando e alegando que ela comete alguns equívocos. Algumas de suas ponderações são pertinentes, em outras não vimos conter um peso relevante. Para Renaut, no famoso ensaio *A crise na educação*, Arendt “tecia um laço estreito entre a dinâmica da igualização e a crise na autoridade” (RENAUT, 2004, p. 104), o que nos pareceu, ao menos em parte, verdadeiro. É possível confirmar isso no texto em que Arendt ressaltou o poder e o papel singular que o conceito de igualdade desempenhou na vida americana e o quão o fortalecimento desse princípio reverberou na compreensão da educação das massas como um direito cívico inalienável (2014, p. 228). Esse entrelaçamento entre crise e dinâmica de igualização também se ratifica na seguinte declaração arendtiana: “o que torna a crise educacional na América tão particularmente aguda é o temperamento político do país, que espontaneamente peleja para igualar ou apagar tanto quanto possível as diferenças” (ARENDR, 2014, p. 229). Entretanto, se essa alegação tiver valor de crítica, já demonstramos que Arendt fez um longo inventário sobre essa temática e indicou os muitos fatores que estão implicados na perda da autoridade, o que extrapola a dinâmica de igualização e o campo educacional.

Outra consideração de Renaut diz respeito à importância de possuímos uma representação adequada da criança contemporânea, de retirarmos de suas costas o peso dos desacertos do passado (que nos ajudou a construir uma imagem da criança sempre maltratada) e de a defendermos, também, dos excessos do presente, que nos oferece uma criança sacralizada (RENAUT, 2004, p. 7). Esse é um ponto interessante das proposições desse autor e nos parece estar próximo ao que defendera Arendt. Pensamos que esse juízo polarizado pode ser evitado ao se buscar outro caminho de interpretação, construindo uma imagem mais real e justa da infância, conforme nossas experiências específicas, longe do vitimismo que se enxergou frente às condutas dos antigos, que “adultizavam” e castigavam as crianças ou da idealização empreendida no século XX, supondo serem elas *donas do seu próprio mundo*⁶⁵.

Todavia, quanto a essa deturpação da imagem da criança, Renaut diz estar ocorrendo um deslocamento que tenta corrigir esse equívoco: “pouco a pouco nos convencemos de que, uma vez que todos os seres humanos nascem livres e iguais em direitos, o pequeno homem é também ele um homem, com seus direitos à liberdade e a igualdade” (p. 10). Com isso,

⁶⁵ A crítica à ideia de um mundo próprio da criança se perfaz durante todo o texto *A crise na educação*.

mesmo sendo a criança um “outro” (por imaturidade e dependência), ganharia forma de pessoa e alcançaria o lugar merecido de “mesmo”. Nesse ponto não vemos contiguidades com Arendt, pois ela não concordaria que *o pequeno homem* já fosse um homem, não tanto no que diz respeito a possuir direitos, o que já é problemático, mas, sobretudo, por não concordar que ele possa assumir responsabilidades. Ela sempre criticou as ideias e as práticas que responsabilizam as crianças pela transformação do mundo, temendo, com isso, que os adultos se esquivem de um compromisso que é deles por excelência.

O texto *Reflexões sobre Little Rock*, escrito em 1957 e publicado em 1959, dedica-se, indiretamente, a esta temática da responsabilização equivocada da criança quanto aos assuntos políticos; o foco da análise não é o problema da educação, mas o formato da política de dessegregação que foi sendo efetivado nos EUA, no Arkansas, parte Sul do país, e que teria adentrado no campo educacional (de crianças e jovens) sem ter sido enfrentado adequadamente como um problema político de primeira grandeza. Esse é um ensaio arendtiano de teor abstruso, recebido com muitas críticas; em alguns momentos, Arendt reconheceu seus equívocos⁶⁶. Mesmo assim, esse texto, quando se direciona para o sentido público da educação, elucida alguns posicionamentos manifestos no texto *A crise na educação*, como a recusa categórica do que tange a instrumentalização da educação em favor de propósitos políticos em sentido estrito e, ao mesmo tempo, contribui para esclarecer sua defesa quanto à proteção das crianças e jovens frente aos problemas do mundo público⁶⁷.

Desse modo, precisamente por isso, porque a criança, embora sendo “outro”, vem tornando-se um “mesmo”, em direitos e responsabilidades, estabeleceu-se uma atmosfera de tensão no ambiente educacional. Por um lado, há uma consciência democrática forte, que veio se amalgamando nas sociedades ocidentais (embora atualmente esteja perdendo força pela onda conservadora que estamos passando); do outro lado, independentemente do que tenha ocorrido com as forças democráticas ao longo do tempo, estejam elas em vigência ou em declínio, nossas crianças permaneceram sempre num universo formativo estruturado segundo valores da hierarquia tradicional, seja na família, seja na escola, e os valores da igualdade e da liberdade nunca lhes abarcaram integralmente.

⁶⁶ Referimo-nos mais especificamente à crítica do escritor RALF Ellison à posição de Arendt, quando alega que ela aplica princípios a uma situação que desconhece. “Essa crítica é a única em toda a polêmica causada pelo artigo que Arendt aceita e que a faz repensar sua posição. Ellison escreve que preparar as crianças para viver no mundo, para os pais negros, significa justamente não proteger as crianças demasiadamente. O mundo no qual elas viverão não é marcado pela igualdade, mas pela desigualdade e pela violência”. (ALMEIDA, 2011, p. 36)

⁶⁷ Estamos considerando a crítica à instrumentalização da educação em favor de propósitos políticos realizada por Arendt e trazida por Vanessa Almeida (2011, p. 33).

Conquanto haja discordância, Renaut parece estar com a razão sobre a assertiva de que: dinâmica de igualização e crise na educação andam juntos, em Arendt. E ambos concordam que vivemos hoje sobre as consequências das instituições que foram sedimentadas a partir da instituição “dos direitos do homem” no final do século XVIII, que a escola e a família não têm como fugir disso e que é ilusão pensar diferente. Mas, todavia, como numa figura da *Gestalt*, na qual um vê coelho, o outro vê pato, são duas formas de ver um problema. Se Renaut problematiza *o fim da autoridade* e vê, com pesar, que, na educação, isso não se concretiza como deveria, porque na esfera privada ainda se privilegiam valores que não se coadunam com a liberdade e a igualdade preconizadas nas revoluções. Arendt, por sua vez, ao falar de *crise na educação*, vê dificuldades nas tentativas de se transportar os valores de igualdade e liberdade do campo político para o âmbito educacional. Esses princípios, que ela reconhece como uma grande conquista na esfera pública e como condição das ações políticas, não se ajustam facilmente às esferas formativas, que não podem apagar o caráter assimétrico que lhe constitui.

O conflito entre o antigo e o novo, a tensão entre *o que pode e o que não pode ser equacionado* na esfera pública e no âmbito privado, a confusão entre igualdade e desigualdade e os desacordos entre direitos e responsabilidades das crianças são experiências contemporâneas acentuadamente problemáticas e a consequência mais direta e visível disso é perceber o espaço formativo envolvido num “clima” de tensão permanente. Na casa ou na escola, o problema da autoridade ocupa o centro de uma tensão, atravessando, travando, desafiando esse campo. Discernir sobre o caminho mais adequado ou sobre a saída mais razoável a se adotar é um dilema hodierno. Muitas vezes, não se sabe, ao certo, para que lado ceder, se para o mais tradicional, ou para o mais libertário. Mas é necessário tomar decisões. Em educação não se pode hesitar. “O problema mais grave não são as escolhas erradas, mas a recusa em escolher e assim se isentar de qualquer responsabilidade” (ALMEIDA, 2011, p. 121). Quanto a esses caminhos e saídas, Renaut (2008, p. 8) critica o que nomeou de *correção de trajetória*, identificada em termos de recomposição de autoridade, que seria uma aposta ao regresso a fórmulas antigas de autoridade, um tipo de “salvação” para os elos rompidos entre as gerações antigas e novas. Ele recrimina os nostálgicos (aqueles que percebem que algo das referências familiares às gerações anteriores se perdeu) “porque se deixam seduzir facilmente e caem na tentação de recomendar o retorno a algum modelo exitoso do passado, pensando que eles podem funcionar hoje a qualquer custo” (RENAUT, 2008, p. 8).

No diagnóstico desse autor, parece que alguns viveram uma fantasia, pensaram que tudo permaneceria como sempre foi na educação e que, apesar das mudanças políticas,

jurídicas e morais que ocorreram depois da revolução francesa, a educação permaneceria intocável. Diz ele: “pensar que a relação familiar e pedagógica podia permanecer ou poderia voltar a ser uma ilha do universo tradicional num mundo em que se afirmariam por todo o lado os valores da igualdade e da liberdade constitui, de fato, uma ilusão singular” (RENAUT, 2004, p. 10). Em momentos difíceis (ou problemáticos) “a tentação ao regresso é quase incontornável e, só por isso, talvez seja o caso de se pensar hoje numa recomposição da autoridade (RENAUT, 2004, p. 9), ressaltando que o passado não se ajustaria como modelo e que se deve militar por uma transformação radical do que aconteceu outrora, baseando-se na ordem democrática do presente, porque, se “nossa consciência individual e coletiva encontra-se estruturada, doravante, no mais profundo de si própria, por convicções que temos como conquistas irreversíveis do mundo moderno” (Idem, 2004, p. 9), seria necessário avançar para um ambiente educacional também democrático e libertário. Assim, sugeriu a implantação de um tipo de “progressismo crítico, uma versão menos dogmaticamente segura de si mesmo” (RENAUT, 2004, p. 9), um tipo *light* de progressismo, que defenderia modos diferenciados de liberdade e de igualdade na educação, fazendo muitas ressalvas ao sentido político dessas categorias, mas adequando em alguns momentos a igualdade da esfera pública à desigualdade do ambiente escolar. Todavia, o próprio autor não explicitou como isto se daria e o que apresentaria de novidade ao que aí já está posto.

Apesar da pertinência de muitas observações de Renaut, notamos que ele não considerou alguns elementos do movimento de análise que Arendt empreendeu, um deles foi não perceber o sentido do elogio que ela fez aos romanos e sua preferência pelos modelos republicanos. Ele a acusa de ter avaliado um *antes* como melhor, como algo que deu certo para ser repetido; e, partindo disso, fez-lhe uma crítica, recriminando, nela, o que chamou de análise nostálgica:

A análise que Arendt tentou fazer da crise na educação, vendo nela (em minha opinião com toda razão) uma crise estrutural das sociedades democráticas, cedia, todavia, a determinados excessos na apreciação dos dados da interrogação. Excessos lamentáveis, a meu ver, porque simplificadores. Que sentido nomeadamente teria escrever que a situação das crianças, nesse contexto de crise, se teria tornado “pior que antes”? Pois, se posso dizer as coisas sem desvios: antes de quê? (RENAUT, 2004, p. 105).

Vista sob o ângulo da narrativa de Renaut Arendt poderia ser incluída no rol dos saudosistas (o que não é, por si, grave, pois só tem saudade quem tem passado) e ser assentada entre os que viveram “uma ilusão”. Todavia, Arendt não é uma pensadora que se

ajuste a molduras facilmente, e já demos provas de que não havia ilusões em sua compreensão.

Não há modelo de autoridade em Arendt e nem um passado para ser revivido!

Alguns autores veem ser possível o resgate de um modelo de autoridade pela educação, e fazem sugestões a este respeito. Renaut parece ter visto traços disso em Arendt, mas pensamos não ser o caso e que não se deve acusá-la de ter pensado um modelo de educação com um padrão de autoridade determinado para nosso tempo, mas uma vez é preciso que se reafirme: em sua compreensão do mundo moderno, ela verificou uma ausência de autoridade, viu algumas dificuldades de se educar nessa realidade, e, como boa filósofa, nos apontou um problema.

Gerard Guillot, ao contrário, quando se ocupou desse tema no texto *O resgate da autoridade na educação* (2008), após se demorar numa análise em que dizia ser este um problema muito antigo, mas, ainda uma das questões aguda de nossa atualidade, sugeriu mais abertamente que se retome algum arquétipo na educação: uma *autoridade de bons tratos* (Idem, 2008, p. 141), porque, segundo ele, a questão da autoridade em educação não é só funcional, é uma questão de princípio (Idem, 2008, p. 149) e que a crise na autoridade é uma crise na relação com o tempo (Idem, 2008, p. 153). Esse autor chegou a um diagnóstico próximo ao de Arendt, de que há dificuldades claras e evidentes na relação com o que é velho, entre o ser adulto e criança e entre educador e educando, e, diferentemente de uma glorificação do passado, de onde se podia retirar algum exemplo exitoso, ou de uma adesão cega aos modelos libertários do presente, devemos nos preocupar e ocupar com uma educação democrática, sem cedermos ao autoritarismo nem a uma demagogia simpática “que faz crer que tudo poderia ser negociado entre adulto e criança: essa pseudoigualdade é hipócrita e ilusória (Idem, 2008, p. 187). Guillot nos alertou que nem tudo pode ser negociável e que o adulto tem por responsabilidade “estabelecer os limites do negociável” (Idem, 2008, p. 187). Foi a partir disso que afirmou ser viável “a autoridade de bons tratos, como um princípio fundador de relações educacionais” (GUILLOT, 2008, p. 187), sugerindo ao educador uma postura reflexiva diária, uma atividade na qual se pensa incessantemente e se realizam práticas ao mesmo tempo.

Em suma, do que nos trouxe Arendt, depreendemos duas perspectivas de compreensão da autoridade: uma que é conectada à ideia de poder e se apresenta nas relações de mando e obediência, mas, facilmente, se transverte em força e violência, sendo essa a mais usual no ocidente e a mais criticada por todos, inclusive é aquela à qual Renaut faz referência e critica.

Uma outra, é a noção de autoridade que advém da estrutura da política romana, que tem base na ideia da pirâmide deitada, com vértice voltado para o passado, sugerindo que os mais velhos têm uma autoridade que se funda em sua sabedoria, mas só possui força de aconselhamento: “o conselho tecido na substância viva da existência tem um nome: sabedoria – o lado épico da verdade” (BENJAMIM, 1987, p. 200-201). Esse tipo de autoridade desprovido de poder aparece em Arendt como alguma coisa mais aceitável pedagogicamente.

Todavia, sabemos que já não podemos inscrever nossas relações educacionais com as gerações futuras nas formas antigas de autoridade. Arendt nos fez notar que o presente faz irromper suas próprias questões e essas devem ser respondidas conforme as especificidades de nossas experiências mais profundas de hoje. Ela não apresenta um modelo tal de autoridade, do passado ou do presente, como melhor, ideal, para ser vivenciado por uma sociedade determinada, nem acredita que a esfera privada esteja imune às mudanças que ocorreram na política. Ela vai ao passado para *iluminar o olhar*⁶⁸. Ao perceber o mundo atual em crise, desmoronando, sem referenciais, se ocupa em entendê-lo ao invés de sucumbir, e vai ao passado (não para embelezá-lo, mas para admirar a capacidade que o homem já teve de realizar grandes feitos e imaginar que atos de coragem possam se repetir, isso é como uma catarse). Ao se mover para examinar diferentes experiências e compreender seus conteúdos, busca luz para o presente e para o futuro: “todo trajeto de volta à origem, ao invés de puxar pra trás, empurra pra frente, é o futuro que nos impele de volta ao passado” (ARENDR, 2008b, p. 37).

Arendt não vê um *antes ser melhor*, como acusa Renaut, nem compreende que a autoridade possa ser conquistada pela força ou violência, ao contrário, quando estas duas são empregadas, toda legitimidade é suspensa; o problema é que *o pior estava ocorrendo diante dos seus olhos*. O Ser apátrida, uma guerra e um regime sem precedentes, lhe fez movimentar-se buscando alguma explicação e compreender foi um antídoto contra a angústia que lhe atravessara, mas era também uma ação política transformadora, diz ela: “compreender significa examinar e suportar conscientemente o fardo que os acontecimentos colocaram sobre nós — sem negar sua existência nem vergar humildemente a seu peso” (ARENDR, 1989, p. 20). Seu esforço era uma tentativa de reconciliar-se com o mundo, ainda que o desaprovasse e “encarar a realidade, espontânea e atentamente, e resistir a ela — qualquer que seja, venha a

⁶⁸ “Uma visita aos chamados “clássicos” poderia [...] *iluminar nosso olhar* sobre um tema que nos inquieta [...], pois é possível que estejamos nos deparando hoje com problemas e questões com as quais os homens do passado também já se depararam e para os quais podem ter encontrado soluções e perspectivas de apreensão. Estas últimas, se não podem ser reproduzidas por nós, podem, ao menos, nos indicar vias de problematização, com base nas quais poderemos formular nossas soluções e perspectivas de apreensão” (FRANCISCO, p. 2009, p. 205). Entendemos que é essa a perspectiva de análise assumida por Arendt.

ser ou possa ter sido” (ARENDR, 1989, p. 20). Não o fazer era ceder às dificuldades, abdicando do pensamento, era deixar de pensar e de julgar e não se ver mais responsável. É a esse tipo de “afrouxamento”, de “lavar as mãos”, que diz respeito à responsabilidade para com os novos, que Arendt se refere quanto trata da perda da autoridade na educação.

Dizer que ela pensou a situação das crianças hoje como *pior que antes*, foi o entendimento daqueles que lhe apontaram como conservadora, porém, o tipo de conservadorismo na educação que se apreende, em Arendt, significa conservação de uma prática de receber os novos como *um dever ser do homem*, não a aplicação de princípios caducos: “parece-me que o conservadorismo, no sentido da conservação, faz parte da essência da atividade educacional, cuja tarefa é sempre abrigar e proteger alguma coisa” (ARENDR, 2014, p. 242). Conservar significava dizer que a educação, como prática acolhedora e formadora é uma obrigação, e, assim, deve permanecer sendo o abrigo do novo, essa é sua essência: permanecer exercendo a tarefa de acolher os novos todos os dias (isso é o que deve ser conservado) e lhe faz continuar protegendo “os novos do mundo e o mundo dos novos” (ARENDR, 2014, p. 242). Ser a educação o abrigo dos novos é o mesmo que afirmar: sempre fora o futuro do mundo e sua permanência o que importava, é o futuro que nos arremessa de volta ao passado como nos lembrou Benjamim.

Deste modo, do exercício arendtiano de extirpar pontos soltos do passado quanto à autoridade, resultaram importantes achados: as experiências romanas e gregas cintilaram, mas não se repetiram mais; as revoluções (desde a francesa até as do século XX) malograram no sentido de efetivar a liberdade e a autoridade e o que nos resta, hoje, é compreender como o homem se moverá e agirá no mundo moderno. Devemos pensar agora sobre as perspectivas de apreensão dos nossos problemas, que terão de ser feitas sem parâmetros rígidos. No fim da análise sobre *Que é autoridade?* Arendt (2014, p. 187) surge com uma “carta na manga” e nos concede palavras de alento, avisando que o não possuir mais corrimão não é, no todo, catastrófico; isso ratifica a face criativa da crise que já anunciamos. O diagnóstico da perda da autoridade no mundo moderno é problemático, mas pode ser a ocasião de *um começo sagrado*, por meio do qual os agentes poderão julgar e agir livres de padrões de conduta tradicionais, sem o armamento moral de outrora, tendo a possibilidade de serem mais criativos e mais responsáveis em relação ao mundo e na convivência com os outros; “na educação, essa responsabilidade com o mundo assume a forma de autoridade” (ARENDR, 2014, p. 239).

Retomando nossas questões do início dessa seção, que interrogavam se hoje devemos partir do zero e tentar conceber algum artifício totalmente inédito que dê conta das novas relações entre o ser adulto e criança, entre o novo e velho, ou se podemos ter

algum ganho ao apelar para autoridade, no sentido romano do termo indicando inspiração, referência, orientação – entendemos que Arendt, ao afirmar que a ausência de autoridade possibilita um *começo sagrado* sugere que o novo precisa do novo, que devemos *tratar nossas questões específicas de modo específico*, e pensar em algo alternativo que tenha como fundante a experiência da responsabilidade com o mundo hoje. Nisso, ela se alinha aos que defendem a irreversibilidade *do que já foi* e está mais achegada àqueles que pensam um novo início. Daí, nossa sugestão se encaminharia para enfrentarmos o presente, face a face, buscando respostas exclusivas para ele. Porém, devemos ter prudência quanto a esse assentimento, precisamos, ainda, examinar outros problemas relacionados à tradição e buscar compreender como e se a educação pode permanecer atualizando sua essência – *que é ser o abrigo do novo*, questão a qual nos dedicaremos na próxima seção, onde iremos tentar compreender o rompimento do fio da tradição, como outro traço de ruínas da crise no mundo moderno e apresentar seus sinais na educação.

3 O ROMPIMENTO DO FIO DA TRADIÇÃO ARTICULADO À CRISE NA EDUCAÇÃO

Há uma corrente subterrânea na história ocidental que usurpou a dignidade de sua própria tradição
Hannah Arendt⁶⁹

Há outro elemento que compõe a face negativa da crise e ele se faz perceber também na educação. Arendt (1989, p. 5) viu uma dissipação da tradição do pensamento ocidental no mundo moderno, sinalizando que atingimos circunstâncias limítrofes em nossa civilização. Em sua compreensão, “uma análise histórica e o pensamento político permitem crer, embora de modo indefinido e genérico, que a estrutura essencial de toda a civilização atingiu o ponto de ruptura”; porque os padrões morais e sociais, os institutos e as instituições jurídicas e políticas, o cânone judaico-cristão, e todo corrimão que pôde sustentar os homens até o século XX, ruíram; os acordos, os pactos, as leis, a ciência, os projetos formativos, os empreendimentos humanos ficaram sob suspeita com o apogeu do totalitarismo; mesmo as categorias, os conceitos e as noções com que se operava não dão mais conta do que vem se apresentando. Por isso, ao nos destinarmos a compreender nossa tradição de pensamento, teremos que trazê-la como um *tesouro perdido* e analisar *a quebra de um fio* que trazia o passado até nós, desvelar seu gradual esgarçamento e abrupto rompimento e a situação em que nos encontramos hoje, sem referenciais simbólicos e firmes que nos ampare.

Conforme essa pensadora nos fez ver, “já não podemos nos dar ao luxo de extrair aquilo que foi bom no passado e simplesmente chamá-lo de nossa herança, deixar de lado o mau e simplesmente considerá-lo um peso morto, que o tempo, por si mesmo, relegará ao esquecimento.” (ARENDR, 1989, p. 6). Tudo isso se deu porque nossa tradição teria sido atravessada tão radicalmente pelo mal que adveio do mundo totalitário, que tudo aquilo que o homem empreendera em termos de pensamento ficara fora do lugar. Os ventos totalitários se impuseram sobre o século XX como uma avalanche, deixando tudo à mostra; e quando isso ocorreu, quando a corrente subterrânea da história ocidental veio à luz e usurpou a dignidade de nossas tradições, as incertezas essenciais do nosso tempo acabaram sendo todas desnudadas; o improvável aconteceu. Por isso, “todos os esforços de escapar do horror do presente, refugiando-se na nostalgia de um passado ainda eventualmente intacto ou no antecipado oblívio de um futuro melhor, são vãos” (ARENDR, 1989, p. 6). Essas palavras fortes que soam em nossos ouvidos como um grito e denunciam que o fio da tradição se

⁶⁹ Arendt, em *Origens do totalitarismo* (1989, p. 5).

rompeu definitivamente, abrem a obra *Origens do totalitarismo*, publicada em 1951, e chamam nossa atenção pelo peso da realidade que trazem consigo. Arendt estava tomada pelos reveses que a vida lhe apresentara.

Essa ruptura da tradição, com seu ocaso e enfraquecimento, transcorrem toda obra de Arendt, alinhavando diferentes temas e problemas; é um assunto central para suas teses acerca do advento da sociedade de massas e do totalitarismo e encontra-se na base de sua filosofia moral; é também o fio condutor de suas análises sobre as crises da autoridade e da educação no mundo moderno, pois é com a perda da tradição que entra em declínio uma forma específica de autoridade: “aquela na qual o passado é concebido como um modelo capaz de atribuir um significado incontestado à prática educativa e imprimir durabilidade e coesão a uma comunidade cultural” (CARVALHO, 2017, p. 53); por isso podemos dizer que esse rompimento também expressa o lado sombrio da crise.

É sobre esta quebra do fio da tradição e os efeitos que ele ocasionara que nos debruçaremos nesta seção: queremos entender mais objetivamente como a questão da tradição, aludida repetidas vezes por Arendt com um problema grave que atingiu o mundo moderno, está imbricada ao nosso tema de estudo – a educação; pretendemos saber se é possível que a educação mantenha um sentido público num mundo profundamente marcado por esse enfraquecimento e desaparecimento das tradições e pela dificuldade de acesso ao passado, haja vista ser o “maior problema da educação no mundo moderno o fato de que, por sua natureza, não poder está abrir mão nem da autoridade nem da tradição, mas, mesmo assim, ser obrigada a caminhar em um mundo que já não é estruturado pela autoridade nem mantido coeso pela tradição” (ARENDR, 2014, p. 245).

Discutiremos sobre as possibilidades e limites de se educar sem uma referência direta ao passado, imposta pelo ocaso das tradições, entendendo como Koselleck (2006, p. 35, grifo nosso) que “o passado deve ser compreendido como espaço de experiência e o futuro como horizonte de expectativa”. Examinaremos também sobre que alternativas ou atalhos poderão nos fazer ter acesso, ao que já foi criado e construído pelos que nos precederam, precisamos pensar em modos possíveis de ter disponível tudo ou parte daquilo que historicamente nos fez ser o que somos. Na perspectiva arendtiana, educar “implica sempre e necessariamente agir sobre um sujeito que se constrói em continuidade, ou ao menos em relação, ainda que de oposição ou confronto – com um mundo de heranças simbólicas cuja duração o transcende, tanto no passado como no futuro” (CARVALHO, 2017, p. 54); partindo dessa implicação, nos voltaremos para compreender o sentido e o alcance da educação num mundo onde tudo o

que passou é velho e desdenhado, onde os referenciais, sejam eles alusivos ao tempo ou ao espaço, estão sob suspeita e onde se vê cristalizar um culto ao presente.

Durante séculos, a educação representou, para diferentes civilizações e gerações, aquilo que conservava e também o que transformava o mundo⁷⁰; era de costume, uma geração seguir-se a outra, entregando aquilo que lhe foi caro e valioso para a seguinte, para que esta tomasse conta do que ainda lhe fosse significativo e simbólico e que fosse, pouco a pouco, abandonando o que lhe pesasse nos ombros. Mas, com a crise geral, isso também foi sendo impugnado, hoje tudo deve ser deixado para trás abruptamente, não há mais tempo a perder com o que já se foi, tudo pode ser descartado. O homem moderno deve despir-se de suas tradições e desenraizar-se, para poder responder eficazmente às expectativas do agora; assim, defender alguma força conservadora de forma deliberada pode representar um *precipitar-se nas fronteiras de conservadorismo*. Apesar disso, e em perspectiva diferente, Arendt almejou proteger uma essência da atividade educacional:

A fim de evitar mal entendidos: parece-me que o conservadorismo, no sentido da conservação, faz parte da essência da atividade educacional, cuja tarefa é sempre abrigar e proteger alguma coisa – a criança contra o mundo, o mundo contra a criança, o novo contra o velho, o velho contra o novo. Mesmo a responsabilidade ampla pelo mundo que aí é assumida implica, é claro, uma atitude conservadora. Mas isso permanece válido apenas no âmbito da educação [...]. (ARENDR, 2014, p. 242).

Pensando assim, devemos entender que há princípios e práticas que são próprios da educação e que seu sentido não corresponde a uma prática educacional específica, assim, a atitude de conservar ainda teria alguma validade, contudo, não podemos fechar os olhos para o que está diante de nós – a tarefa de abrigar, proteger, conservar, transformar, ter responsabilidade ampla com o mundo – está em risco de não poder ser equacionada com os ditames do presente, hoje a escada possui muitos degraus, mas teremos que enfrentá-la sem corrimão. Se não contamos mais com a força de uma tradição que nos dê arrimo, nem com alguma sensação de segurança que nos conforte, educar se converteu num importante desafio. Contudo, diferentemente do domínio político, no qual uma atitude conservadora não pode senão levar à destruição do mundo, “no âmbito educacional a validade desta “conservação” é ainda legitimada, pela dupla responsabilidade que os educadores possuem: uma em relação ao mundo e outra em relação as crianças” (ARENDR, 2014, p. 235). Isso, porque no campo formativo, quando estamos tratando dos novos, lidamos com humanos que “não se acham

⁷⁰ Já fora ressaltado aqui que o “conservar” em Arendt não é o mesmo que conservadorismo, que o que deve ser conservado é a prática de acolher os novos todos os dias, e, o “transformar” defendido por ela não tem pretensões de resguardar nenhuma ideia de progresso.

acabados, mas em estado de vir-a-ser” (Idem, 2014, p. 234) e por estarem ainda vivenciando esse processo, não suportam um ciclo veloz e ininterrupto de mudanças arrebatadas, ou toleram pisar em um chão movediço o tempo todo, na prática, tal gesto se revela desestabilizador. Sem nenhum sustentáculo estável, a existência humana vai sendo testada, dia a dia, a resistir, e todos nós, em meio a tamanha precariedade, corremos o risco de sucumbir, o que pode ser agravado entre os novos.

Para realizar nossa análise recorreremos a diferentes textos de Arendt, a base foi *A crise na educação*, mas em diálogo constante com outras obras: *Entre o passado e o futuro*, nesse o capítulo “a tradição e a época moderna” foi potente ferramenta para nossa composição; *Homens em tempos sombrios*, particularmente o capítulo sobre Walter Benjamin; trouxemos ainda o texto *Karl Marx e a tradição do pensamento político ocidental*. Fizemos breves incursões acerca do pensamento de Hans-Georg Gadamer e abraçamos muitas ideias de estudiosos brasileiros que têm se dedicado a examinar o problema da educação via pensamento arendtiano, como: José Sérgio de Carvalho, Maria de Fátima Simões Francisco, Vanessa Siervers de Almeida.

Esta seção se organiza inicialmente pela seguinte interrogação: como o fio da tradição foi rompido? Ocasão em que será dado destaque especial a leituras que Arendt realiza do pensamento de Karl Marx; em seguida, apresentar-se-á a relação “perda da tradição e crise na educação”, que possui como mote responder a indagação: é possível educar sem uma referência ao passado? Aqui será posto em relevo, dentre outros elementos, algumas ideias de Walter Benjamin das quais Arendt se serviu.

3.1 Como o fio da tradição foi rompido?

A dissipação da tradição do pensamento ocidental, de seus parâmetros e de seus paradigmas é um problema que incomoda muitos pensadores contemporâneos. Além de Arendt, outros tomaram essa questão como relevante, Hans-Georg Gadamer, Alasdair MacIntyre, Walter Benjamin, Hans Jonas; o filósofo da ciência Thomas Kuhn, e o historiador Erich Robsbawm também se ocuparam da tradição. O modo de ver de cada um deles é bem particular, mas como fios que se cruzam numa rede extensa, todos eles problematizam-na ou envolta numa crise ou em vias de desaparecimento. Nossa compreensão acerca do pensamento de Arendt chega a alguns elementos que acusam o rompimento definitivo do fio da tradição: “a ruptura em nossa tradição é agora um fato acabado” (ARENDR, 2014, p. 54).

Para tentar circundar esse problema, antes de aprofundarmos o entendimento de Arendt vamos fazer uma breve incursão do que Hans-Georg Gadamer compreendeu acerca da tradição, há nele uma importante problematização, que também aponta para o ocaso da tradição como um problema que atravessa e angustia sobremaneira o homem do mundo moderno. Na renomada obra *Verdade e método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*, Gadamer, na seção intitulada “os preconceitos como condição da compreensão” (parte A), aborda o tema da reabilitação da autoridade e da tradição. Para este defensor da hermenêutica filosófica, a *Aufklärung*, com sua pressuposição e pretensão de legitimar, dar validade e força de verdade, somente aos fundamentos da razão, perpetrou três coisas malfazejas em seus impactos: recomendou somente o uso metodológico da razão para o conhecimento e compreensão de todas as coisas e fenômenos; estabeleceu a crença de que pela razão estávamos protegidos de todos os erros; e anuviou, numa tacada só, o sentido da autoridade e da tradição⁷¹.

Ao perpetrar tal análise, Gadamer observa que, a partir do que empreendeu a *Aufklärung*, os termos tradição e autoridade foram envolvidos numa teia de preconceitos e ambiguidades, da qual ainda hoje estamos sofrendo as consequências. E a verdadeira consequência desse movimento foi a submissão de toda autoridade e verdade à razão; isso ocasionou a refutação de todo tipo de “preconceito” e opinião sobre autoridade, sem avaliar que neles podiam haver alguma verdade ou perguntar se alguma coisa na autoridade possuía sentido para o homem; houve uma difamação generalizada da validade da autoridade que respingou no enfraquecimento da tradição:

A reivindicação feita pela *aufklärung* da oposição entre fé na autoridade e uso da própria razão tem sua razão de ser. Enquanto a validez da autoridade ocupar o lugar do juízo próprio, a autoridade será uma fonte de preconceitos. Mas isso não exclui o fato de que ela pode ser também fonte de verdade, o que a *aufklärung* ignorou em sua pura e simples difamação generalizada contra a autoridade [...]. (GADAMER, 2008, p. 370).

Fazendo isso, a *aufklärung* realizou uma grave deformação no conceito de autoridade, que impactou também na desvalorização da tradição; a autoridade se assentou, a partir de então, como se fosse sempre duvidosa, análoga a uma obediência cega, e só podia se efetivar em clara oposição aos conceitos de razão e de liberdade; para Gadamer, a *Aufklärung* recusou o sentido de autoridade, que se fundamentava no ato de reconhecimento e de conhecimento; rejeitou o fato de que a autoridade deve ser algo conquistado e não outorgado; e ainda

⁷¹ Gadamer (2008, p. 368) trata demoradamente da perda de sentido da autoridade e da tradição em *Verdade e Método I*.

esqueceu que o reconhecimento da autoridade é ligado a ideia de que *o que ela diz não é uma arbitrariedade*, mas algo capaz de ser apreendido por outrem. Como o é, por exemplo, na ideia tradicional e milenar que temos da autoridade do educador.

O radicalismo da *aufklärung* foi tamanho que não deixou seus mentores enxergarem o mal que estavam fazendo, não sendo capaz de antever os padrões e modelos que poderiam ser desenvolvidos a partir de suas crenças.

Mas Gadamer conseguiu notar que no meio daquela tempestade podiam ser avistados sinais de bonança. Assim, observou que um mesmo movimento de afirmação pode fazer surgir forças de negação e de resistência; ele percebeu que nas críticas impetrada pelo romantismo, aos extremismos da razão, havia algo bastante fecundo contra a *Aufklärung*, esse movimento pôde corrigir a *Aufklärung* num ponto bastante relevante: o romantismo reconheceu “que, ao lado dos fundamentos da razão, a tradição conserva algum direito e determina amplamente as nossas instituições e comportamentos, *mais que isso*, o romantismo fez uma defesa particular da tradição como uma forma de autoridade” (GADAMER, 2008, p. 372, grifo nosso), nos ajudando a entender a força daquilo que a tradição consagra:

O que é consagrado pela tradição e pela herança histórica possui uma autoridade que se tornou anônima e, nosso ser histórico e finito está determinado pelo fato de que também a autoridade do que foi transmitido, e não somente o que possui fundamentos evidentes tem poder sobre nossa ação e nosso comportamento [...]. (GADAMER, 2008, p. 372).

A tradição pode ser, então, aquilo que foi transmitido para além do cânone racional e ainda assim é legitimado pelo homem, enquanto a educação é, conforme a compreensão de Gadamer, o que resguarda esse sentido e força da tradição, por isso, para ele, mesmo quando os homens atingem a maioria ou quando assumem as próprias decisões, nenhuma maturidade implica em eles serem senhores de si mesmos, em relação a sua herança histórica e ao que apreenderam de suas tradições. Embora a *Aufklärung* também tenha maculado o que seja tradição, tornando-a um conceito equívoco e duvidoso, ela não conseguiu impugnar sua pretensão de validade. A tradição é verdadeira sem carecer de um fundamento racional. “Quer se queira combatê-la revolucionariamente ou se queira conservá-la, a tradição se mostra, em ambos os casos, como o contrário abstrato da autodeterminação livre, pois nos determina de maneira espontânea” (GADAMER, 2008, p. 373).

Nessa perspectiva trazida por Gadamer, embora a novidade, as descobertas, as rupturas, chamem mais atenção para si, sejam mais luminosas e aquilo que é conservado seja invisível para história, conservar ainda é um ato racional ordinário, *do* “antigo se conserva

muito mais do que se poderia crer” (Idem, 2008, p. 374), conservar, do mesmo modo que destruir e inovar são sinais de uma ação humana livre. Por isso, Gadamer nos sugere a restauração da tradição e amplia o que se considerava racional: por mais difícil que seja o momento que estamos enfrentando, e ainda que reverbere as luzes da *Aufklärung* sobre nós, a restauração de alguma tradição ou a criação consciente de tradições novas não pode ser tomado como uma pretensão irracional, crer nessa possibilidade é ainda plausível.

Por que trazer esse entendimento Gadameriano? As incursões aqui têm sempre o mesmo fito: apresentar outro modo de ver, uma opinião contemporânea a de Arendt, para podermos ouvir outras vozes e, assim, corroborar a existência da pluralidade dos discursos e ampliar nossa compreensão dos problemas que estamos investigando, além de tudo, isso prova que nossa pensadora não estava sozinha naquilo em que se dedicava a analisar. Há em Gadamer, assim como em Arendt, uma inquietação quanto ao desaparecimento da autoridade e das tradições e seus impactos na existência do homem do presente (que está ficando sem memória, denegando os acontecimentos do passado, ficando a mercê do puro presente). Gadamer quis demonstrar como a *Aufklärung*, defendendo o fundamento racional a todo custo, queria eliminar a tradição e negar a força determinante que ela possui na formação do homem moderno e de suas instituições. Movimento que Arendt também evidencia no rompimento do fio da tradição, quando a enxerga como um grave problema que impede o acesso do homem do presente ao passado, o que o deforma e isola.

Foi importante notar uma diferença, embora não fosse essa nossa preocupação – Gadamer apresenta uma esperança na reabilitação da tradição, enquanto Arendt irá afirmar que o fio dela está definitivamente quebrado, que não há como restaurá-lo, que estamos sem corrimão e precisamos aprender a julgar e a agir nessa condição. Contudo, e de forma bem positiva, notamos que o hermenêuta dá créditos ao processo de transmissão, afirmando que ele exerce uma força determinante sobre quem somos e sobre nossas ações, e isso está muito associado ao que pretendemos defender sobre o sentido da educação, pois nos auxiliará na compreensão de Arendt a este respeito.

Voltemos a Arendt, vejamos como se dá sua compreensão acerca desse elemento que está implicado a toda crise do mundo moderno e é tomado por nós como determinante da crise na educação. Se o fio da tradição está rompido, se a dignidade de nossa tradição foi usurpada, como nos asseverou Arendt, como isso aconteceu e como acessar o passado sem ela? Que caminhos ainda podem ser trilhados *se esse tesouro foi perdido*? Passemos a examinar os elementos que *desafiaram* e os que *romperam* o fio da tradição. Vamos iniciar esta seção afirmando que Arendt, ao analisar o rompimento do fio da tradição,

menciona o termo de diferentes modos e, às vezes, de maneira indiferenciada; em geral refere-se à tradição do pensamento político, à tradição filosófica ocidental, à tradição da filosofia política, em algumas passagens usa simplesmente tradição ocidental. Noutras ocasiões, Arendt vai mais além e “parece defender que também pode se falar numa ruptura do fio da tradição na história das ideias” (PORCEL, 2016, p. 212, tradução nossa), ou seja, tradição é um conceito permanentemente presente na obra arendtiana, que pode conter ambiguidades; contudo, o que ela quer tornar evidente são as diversas rupturas que ocorrem em todas elas e ao mesmo tempo asseverar que esses rompimentos deixam o passado em perigo e que nossa herança não possui mais testamento que lhe certifique.

Se para compreender os motivos que levaram ao afastamento e enfraquecimento da tradição Gadamer escolheu fazer uma análise criticando a *Aufklärung*, Arendt mais especificamente nas obras: *Entre o passado e o futuro* e *Karl Marx e a tradição do pensamento político ocidental* tornou relevante outros problemas. Apesar de usar o termo tradição indistintamente⁷², estamos aqui nos referindo à sua análise da tradição do pensamento político no ocidente, quando entende a filosofia política implicada necessariamente na atitude do filósofo para com a política e, assim, enfoca em dois elementos: naquele que como experiência política rompeu definitivamente com a tradição – o totalitarismo (que já expusemos em outras seções desse estudo) e, no pensamento daqueles que desafiaram essa tradição, que deram grandes saltos e ousaram pensar sem a orientação da autoridade do passado, e que começaram a romper com o fio que trazia o passado até nós: Kierkegaard, Nietzsche e Marx.

O salto de Kierkegaard que vai da dúvida à crença, foi um confronto a tradição cartesiana e à desconfiança presente no poderio do gênio maligno que Descartes inseriu na tradição do pensamento moderno; esse gênio, que pode nos enganar a todos e ocultar as verdades às faculdades humanas, precisava ter seu poder arrefecido, e Kierkegaard o teria enfrentado quando, segundo Arendt, (2014, p. 56) fez a “inversão e distorção da relação tradicional entre razão e fé [...], o que representou uma resposta à moderna falta de fé, não apenas em Deus, mas também na razão”. Kierkegaard, diferentemente de Descartes, movimentou-se da dúvida para crença, trazendo a dúvida para o campo dogmático da religião, fazendo com que, a partir disso, “uma experiência religiosa sincera somente fosse possível na tensão entre a dúvida e crença” (Idem, 2014, p. 57), demonstrando esse conflito permanente, esse pensador quis tornar evidente o absurdo e a fragilidade da condição humana. Em suma,

⁷² Beatriz Porcel chamou nossa atenção para o uso indiferenciado do termo tradição que aparece em Arendt (2016, p. 212).

Kierkegaard, percebendo os desvarios a que a razão poderia chegar, opôs *fides* e *intellectus*, materialismo e espiritualismo, imanentismo e transcendentalismo, para que, com esse exercício de confronto, pudesse oferecer alguma dignidade à fé (ARENDR, 2014, p. 58).

Nietzsche, na compreensão de Arendt, desafiou a tradição quando insistiu na vida e no dado sensível e material e opôs-se às ideias suprassensíveis e transcendentais de Platão, fazendo uma transmutação, sem ser, todavia, um niilista. Esse pensador, em seu exercício de “transvaloração”, teria descoberto que dentro do quadro categórico da tradição “o sensível perde sua própria *raison d'être* quando privado de substrato no supra-sensível e no transcendente” (ARENDR, 2014, p. 58), isso teria levado a tradição a abolir o *mundo verdadeiro* e com isso feito tremer também o *mundo das aparências*.

Kierkegaard e Nietzsche são opositores e desafiadores destemidos de uma decadente sociedade ocidental, a originalidade de seus pensamentos foram grandes tentativas para superar a condição de inautenticidade que reinava na tradição e que privava os indivíduos da possibilidade de se autoafirmarem enquanto existentes singulares e originais, massificando-os. Kierkegaard percebeu que num panorama existencial, que priorizava a criação de indivíduos uniformizados e homogeneizados, não restava lugar para a concretização da subjetividade singular. Sua crítica está em consonância com a visão de Nietzsche, para quem a massificação resulta na extinção da autenticidade que dá lugar a indivíduos adestrados que vivem à mercê da inautenticidade. Ambos, conforme escreveu Farias (2011, p. 2), combateram a razão moderna, que pretendia circunscrever os homens num pensamento autoritário e instrumental, bem como se tornaram hostis quanto ao espírito gregário que deseja excluir toda individualidade.

Apesar da magnitude das ideias de Nietzsche e de Kierkegaard não as aprofundaremos nesse estudo, pelo escopo do trabalho que nos propusemos, nos demoraremos apenas nas proposituras nas quais Marx desafia a tradição.

Tendo inventariado, a seu modo, o que fizeram Kierkegaard, Nietzsche e Marx, Arendt demarca com certa precisão o que chamou de início e de fim do pensamento político ocidental; o início teria se dado com Platão e Aristóteles, na Grécia antiga, especialmente quando Platão em sua obra *A República*, assumiu, na alegoria da caverna, que tudo o quanto pertencesse aos assuntos humanos, ao convívio de homens em um mundo comum, deveria ser entendido em termos de trevas, confusão e ilusão, que aqueles que “aspirassem o ser verdadeiro deveriam repudiar e abandonar tudo isso, se desejassem descobrir o céu limpo das verdades eternas” (ARENDR, 2014, p. 43). Naquele momento, Platão teria instituído, segundo Arendt, um modelo de tradição, operando uma importante delimitação entre o

político e o filosófico, que perdurou por séculos, tendo seu fim enfraquecido com o pensamento político de Karl Marx, quando esse declarou que: “a filosofia e sua verdade estão localizadas, não fora dos assuntos dos homens e de seu mundo comum, mas precisamente neles, podendo ser realizada unicamente na esfera do convívio, por ele chamada de sociedade” (ARENDR, 2014, p. 44).

3.1.1 Marx e os desafios à tradição

Se o início de nossa tradição se deu a partir do momento em que o filósofo se afasta da política, voltando-se a ela somente episodicamente para impor os padrões da razão, o fim da tradição ocorreu quando novamente um filósofo, no caso Marx, repudiou a filosofia pura para poder realizá-la na política; essa abjuração da filosofia tinha a intenção de transformar o mundo, mas também mudar a consciência e as mentes filosofantes (ARENDR, 2014, p. 43). Querendo efetivar essa transformação no mundo, Marx teria realizado movimentos antagônicos à tradição e invertido a clássica hierarquia entre pensamento e ação, filosofia e política e, além de tudo isso, pensou utopicamente numa sociedade ideal, uma sociedade que estranhamente e de forma inédita combina diferentes conceitos: sociedade sem classe, sociedade sem Estado, trabalho e liberação do trabalho, socialização dos meios de produção (Idem, 2014, p. 46).

Marx, no olhar de Arendt, teria ultrajado a tradição de modo consciente e, por isso, articulado proposições-chave de enfrentamento ao que estava canonizado há mais de um milênio. Essas proposições já manifestavam indícios fortes de rompimento do fio da tradição, mas conteriam em seu âmago muitos pontos contraditórios e polêmicos aos quais caberiam muitas críticas. E Arendt as fez. A primeira proposição problemática de Marx teria sido colocar o trabalho como criador do homem e da vida; a segunda, foi apresentar a violência como parteira de toda velha sociedade prenhe de uma nova, o que teve como consequência a violência como fenômeno com um fim em si mesmo e com potência para efetivar a ação política; outro elemento desafiador em Marx se refere ao modo de operar do filósofo, que tradicionalmente teria apenas interpretado o mundo e agora deveria se comprometer com sua transformação de maneira decisiva; em uma última proposição polêmica, que é, aparentemente, uma contradição com as anteriores, afirma que “nada que escravize aos outros pode ser livre, e que toda relação de mando-obediência é ilegítima (ARENDR, 2007, p. 32).

Arendt percebeu que todas essas proposições-chave de Marx tinham um objetivo claro: confrontar o seu oposto, que de alguma maneira tivera em vigência em diferentes

momentos históricos e em diferentes sociedades, na tradição ocidental, durante séculos, como paradigma, sem ser questionado.

Vamos por partes. A primeira proposição é, talvez, a mais difícil de ser sorvida por Arendt, refere-se ao trabalho e alega que “o homem na medida em que é humano, cria a si mesmo, que sua humanidade é resultado de sua própria atividade” (ARENDR, 2014, p. 48), o que nega uma tradição milenar que afirmava ser Deus o criador do homem. E, além do mais, quando disse ser o trabalho a atividade mais importante que o homem pode empreender, por ser aquilo que lhe diferencia dos seres de outras espécies, Marx, defendeu e elevou o animal *laborans*, em detrimento do animal *rationale* (Idem, 2014, p. 49), negando também a tradição aristotélica; isso tudo, levado ao extremo, desestabilizava numa tacada só, as bases da tradição do pensamento político ocidental e da tradição cristã.

Para Arendt, ao colocar o trabalho como aquilo que define a humanidade do homem, Marx estava assumindo que não é a liberdade, mas a compulsão ou a necessidade natural o que faz humano o homem; “o labor, o metabolismo especificamente humano com a natureza, era a distinção humana mais elementar, o que distinguia intrinsecamente a vida humana de a animal” (ARENDR, 2007, p. 31-33). As consequências extraídas desta emancipação do trabalho repercutiram na apresentação de uma nova “essência do homem”, possuindo duplo sentido: emancipava igualmente a classe trabalhadora e dignificava a atividade laborante (2007, p. 33); ao fazer isso, especialmente no tocante ao dar uma dignidade ao labor, Marx fez tremer uma tradição que há séculos acreditou que o homem possuía outra natureza, diferente da laborante – a liberdade,

A emancipação já em processo, da classe trabalhadora no seio de uma sociedade igualitária em que todos os seres humanos são (só) laborantes-consumidores está na base da glorificação marxiana do labor e, com ela a base da exaltação da necessidade como fonte e motor da liberdade. Ele não coloca essas mudanças como sendo um marco da tradição ocidental, uma vez que nelas o labor físico equivalia a pura compulsão, isto é, a força natural apolítica, escravidão; Marx não se esforça para pensar esta novidade inédita de liberação do labor – ou o livrar-se dela (em alguma medida) como pré-condição da cidadania, mas, ao contrário, liberá-la como realização da humanidade nua. (ARENDR, 2007, p. 19, tradução nossa).

Se entendido assim, o homem que tradicionalmente teve por essência a liberdade, passará, doravante, a ter a necessidade convertida em essência; o pior de tudo, conforme entendeu Arendt, é que se definirmos o homem essencialmente como um ser que trabalha, teremos que converter a história humana, numa história da necessidade, porque, dessa forma,

o homem está submetido *a ser o que é* como trabalhador⁷³. O que é mais criticável nessa nova configuração é o fato do labor tornar-se a única atividade constitutiva do ser humano⁷⁴ e, estranhamente, também aquilo que o conduzirá, a longo prazo, a abolição do próprio labor e ao ócio, ou seja, o próprio trabalho tornará o homem livre do trabalho, o que, por fim, resulta num paradoxo. Isso demonstrou para Arendt que, além de um contrassenso, “havia uma insistência de Marx na defesa da liberdade e do trabalho a todo custo” (ARENDR, 2007, p. 34), e que ele não conseguia perceber a contradição que sua alegação debelava. Esta defesa do trabalho como criador de toda forma de vida e de cultura talvez tenha sido aquele ponto crítico onde Marx mais forçou o fio da tradição.

Outra questão criticada por Arendt é ser a violência a parteira da história e, possuir uma potência criadora no campo político, isso lhe pareceu um forte elemento de repto à tradição; para Marx, a violência ou “a posse dos meios de violência” é um elemento constituinte de todas as formas de governo e o Estado é o instrumento da classe dominante por meio do qual ela oprime e explora, pois toda esfera da ação política é caracterizada pelo uso da violência (ARENDR, 2014, p. 49), a proposição: “ser a violência a parteira da história significa que as forças ocultas do desenvolvimento da produtividade humana, na medida em que dependem da ação humana livre e consciente, somente vêm à luz através de guerras e revoluções (Idem, 2014, p. 49), o que para Arendt não é verdadeiro, e confronta o que ela compreende e defende como essencial na política. Em sua análise, apesar de irromper vorazmente em momentos de crise, a violência tem uso restrito e muitíssimo limitado na política⁷⁵ e nunca deve ser tratada como um fenômeno próprio ou como manifestação de poder. “A violência é por natureza instrumental um meio, sempre depende de orientação e de justificação pelo fim que se almeja” (ARENDR, 2014b, p. 49). Portanto, seria um equívoco pensar que as revoluções foram realizadas pela violência. “Para Arendt, a violência destrói o poder, não o cria”⁷⁶.

⁷³ Verificar como esta questão está explicitada na nota [2] dos *Diários de pensamento de Arendt* (2011, p. 194).

⁷⁴ Em muitas ocasiões, Arendt confrontará essa assertiva de Marx, mas é notável como em seus *Diários de Pensamento* o tema do *Trabalho* é recorrente. Várias notas dão conta desse assunto. Na nota [6], p. 174, utilizando-se das ideias de Max Weber, anota que na Grécia e na antiguidade o trabalho de uns era essencial para a liberdade de outros, que só o escravo era trabalhador e que cada trabalhador era um escravo, que naquela tradição o Estado cuidaria para que os homens livres pudessem desfrutar da liberdade, que não é livre quem trabalha para suprir nem suas necessidades, nem as dos outros, que a liberdade como emancipação das necessidades naturais só é possível mediante a escravidão.

⁷⁵ Quando discute as questões sobre a Guerra, no texto *O que é política?* Arendt irá diferenciar guerra política e guerra de extermínio, e o uso da violência como um meio político aparece como ponto decisivo e problemático nessa caracterização. Cf. (ARENDR, 2002, p. 91).

⁷⁶ Esta é uma constatação de Celso Laffer no prefácio da obra de Arendt *Sobre a violência* (2014b, p. 11).

Mesmo dando luminosidade para essa categoria, fato que não ocorre com outros teóricos, diferentemente de ressaltar algum valor político para ela, Arendt irá nos mostrar ao contrário, dizendo “como o século XX encontrou na violência e na multiplicação dos seus meios pela revolução tecnológica (por exemplo, a bomba atômica) o seu denominador comum” (LAFER, 2014b, p. 10). O tempo inteiro, ela quer repreender a mão da violência na política; no seu entendimento, a violência é tradicionalmente a última *ratio* nas relações entre nações e, nas ações domésticas, é a mais vergonhosa, sendo considerada sempre a característica mais saliente da tirania (ARENDR, 2014, p. 49). O que se tem visto nos acontecimentos históricos de nossa tradição e na análise de muitos teóricos denuncia algo quase paradoxal: a violência é constantemente presente, nas esferas privadas e públicas, mas é invisível, ela estava ali no meio dos homens, de forma tão hodierna, que se incorporou ou acomodou a vida e as estruturas humanas como “natural”. Contudo, para Arendt, este elemento e sua legitimidade não deveriam ser regra universal, sua aceitação e invisibilidade por toda nossa tradição de pensamento político é algo desprezível, pois que predomina exatamente onde cessaram as relações genuinamente políticas, aquelas pautadas nos acordos, nos pactos e contratos e no diálogo. Longe de ser um fenômeno em si mesmo, um ato fundacional, é meio, e usá-la na política deve ser tomado como um expediente último e de baixa monta, “o uso da violência desqualifica todas as formas de governo porque, de acordo com a concepção mais antiga *de política*, a violência começa exatamente onde a polis, o âmbito próprio da política, termina” (ARENDR, 2007, p. 49).

Em síntese, nossa autora anuirá que a violência, longe de ser um fenômeno em si mesmo, não tem poder para efetivar a ação política; que esse artifício não tem sido nem fundante nem frutífero na política e, defender tal prática como necessária nas relações entre os humanos e como parteira da história, emergiria, em Marx, como mais um traço decisivo de confronto à tradição. Arendt retomará esse tema em outras ocasiões, qualificando sua crítica ao uso dos meios violentos na política ⁷⁷.

⁷⁷ No finalzinho da década de sessenta, do século XX, Arendt escreveu o texto *Sobre a violência*. O contexto eram as rebeliões estudantis, a guerra do Vietnã e as Guerrilhas; ela queria discutir sobre o papel dos meios violentos de resistência à opressão, e, ainda reflexiva quanto às experiências políticas do início do século, questionou o potencial da violência na política, para isso buscou a todo custo diferenciá-la de Poder, apresentando-a como uso da ação instrumentalizada, que pode chegar a destruir o poder, mas nunca pode substituí-lo. O poder é fundante, é a capacidade humana para agir em conjunto, o que requer consentimento de muitos na realização de uma ação em concerto no mundo e, na política, a violência é um expediente de situações limítrofes, que se usa exatamente onde o poder já não se perfaz, quando falta o consenso e o entendimento entre opiniões diversas. Nesse texto Arendt confrontou Sartre, afirmando que a violência não cria o homem e afronta também a tradição hegeliano-marxista negando que a violência reconstrua dialeticamente o poder. Para Arendt a violência paralisa e aniquila o poder. Cf. (ARENDR, 2014b, p. 12).

A outra proposição problemática de Marx seria quanto a tarefa do filósofo, que tradicionalmente apenas interpretava o mundo, e que, agora, deveria assumir o compromisso com sua transformação. Arendt (2014, p. 50) percebe que, para a filosofia tradicional, transformar o mundo em conformidade com a filosofia era uma contradição em termos, visto que a proposta de Marx implica em que essa transformação seja precedida de interpretação e de normatização, de modo que a interpretação do mundo feita pelos filósofos (não mais no modelo contemplativo) indique o modo como este deveria ser transformado; o filósofo passaria a funcionar como um guru que age para transformar o mundo. O estranhamento de Arendt a esse respeito se dá pelo que já denunciou: a filosofia, de Platão a Hegel, não era desse mundo, pois funcionava como um “ego pensante”; nesse ponto, Marx confrontaria a tradição ao predizer que o mundo dos negócios humanos comuns, tornar-se-ia idêntico ao domínio de ideias em que o filósofo sempre se moveu (ARENDR, 2014, p. 51). Nesse ponto, poderíamos indicar certa incongruência em Arendt, mas ela parece querer evitar um tipo de normativismo, ou que a tirania antiga do filósofo se restaurasse, e que este, agora, passasse a ditar as regras do jogo de um lugar menos distante do mundo, o que permaneceria sendo perigoso. Contudo, pensamos não ser o caso, Marx não defenderia um filósofo como guru, talvez estivesse tentando unir os pontos que ela acusou Platão de separar – filosofia e política.

Um último desafio de Marx em relação a tradição, que é, para Arendt, uma aparente contradição com a defesa do trabalho como criador do homem e com a violência como fundante da história, afirma “que nada que escravize os outros pode ser livre e que toda relação de mando-obediência é ilegítima” (ARENDR, 2007, p. 32). Esse ponto interessa sobremaneira ao nosso estudo e está implicado à apologia da igualdade universal presente na teoria marxista, ponto ao qual Arendt irá voltar sua reflexão, asseverando que *a eliminação do mando* e a distinção secular entre os que mandam e os que são mandados, está tão longe de ser a única condição suficiente da liberdade, que nossa tradição sempre as tratou como algo impossível (Idem, 2007, p. 44). Essa pretensão, que resultou de uma defesa obcecada da igualdade, “elevou-se ao ponto de fazer Marx defender, de maneira utópica, um mundo sem classes e sem Estado” (Idem, 2007, p. 44). Todavia, embora Arendt considerasse a eliminação do mando como algo utópico em muitos aspectos, o que se viu ocorrer naquele cenário do século XIX já provava que a igualdade universal estava a caminho de se converter em fato consumado nos discursos políticos; de lá para cá, ainda que na prática as tentativas de igualdade tenham, a rigor, malgrado, isso se confirmou no século XX, como discursividade.

Embora não tenha notado uma efetividade prática quanto a igualdade, Arendt percebeu uma tendência niveladora concreta na sociedade contemporânea, que já representava um

ganho importante na esfera política, contudo, convertia-se em problema no domínio privado; por isso, em sua opinião, um regime universal de igualização exigiria um juízo mais criterioso:

Nosso uso atual de conceitos universais e nossa tendência a universalizar regras até chegar a abarcar todo possível sucesso individual, tem muito a ver com as condições de igualdade universal sob as quais de fato vivemos, pensamos e atuamos [...]. (ARENDR, 2007, p. 43, tradução nossa).

Nesse caso, parece que os conceitos de liberdade e igualdade impostos dentro de um panorama de igualdade universal, conforme o modelo marxista, padecem de um sentido mais objetivo, porque na prática têm sido efetivados com pouco êxito. E um dos motivos, segundo Arendt, é que a igualdade não abarcaria a esfera privada em sua inteireza, porque esta é naturalmente assimétrica, há nela hierarquias naturais que têm suportado, ao longo de nossas tradições, a ocorrência de algumas desigualdades; por isso, “as condições de igualdade e os fundamentos da sociedade humana precisam ser reavaliados após a assunção desenfreada da igualdade universal e da liberdade em todos os âmbitos” (ARENDR, 2007, p. 45). Partindo disso, Arendt criticou a forma abusiva como estava sendo concebida a ideia de igualdade universal no cenário atual, analisando o perigo dessa equalização nas sociedades e regimes contemporâneos, “o governo de ninguém, não a anarquia, não o desaparecimento do governo ou da opressão, é o perigo sempre presente em qualquer sociedade baseada na igualdade universal” (ARENDR, 2007, p. 48).

Mesmo reconhecendo a importância do estabelecimento de um *ethos* democrático nos últimos dois séculos, e atentado ao fato de que a democracia havia se ampliado em alguns movimentos revolucionários do século XX, como na implantação do *Sistema de Conselhos*⁷⁸, e que estivesse ciente da efetividade de um momento culturalmente marcado pela lógica democrática, a igualdade universal (ainda que fosse reconhecidamente só um princípio) fora tomada por Arendt como um problema, porque não era possível de ser efetivada com sucesso em todos os âmbitos da vida; a esfera privada, por ser considerada pré-política, não suportaria

⁷⁸ Em *Sobre a Revolução*, publicada no Brasil a partir de 1988, na última seção, Arendt realizou uma crítica austera aos limites da democracia representativa e aos equívocos dos sistemas partidários, e, demonstrou a forma impressionante de como os conselhos revolucionários do século XX funcionaram politicamente como instrumentos da democracia direta e participativa; ela apresenta alguns episódios históricos marcantes, nos quais considerou uma espécie de *restauração da democracia nos tempos modernos* citando datas, lugares e grupos: Data 1 - 1871, lugar - Paris, grupo de homens em ação política – os da comuna de Paris; Data 2 – 1905, lugar - Rússia, grupo de homens em ação – os *Soviets*; Data 3 – 1919, lugar – Berlin, grupo de homens em ação – os *Räte* da *ratesystem*, da efêmera *raterepublik* bávara; Data 4 – 1956, lugar – Budapeste, grupo de homens em ação – os conselheiros revolucionários; ainda nesta ocasião Arendt criticou como estes importantes movimentos políticos que ampliaram a democracia, foram esquecidos pelos “revolucionários profissionais” que preferiam manter o velho sistema partidário na política do século XX. Cf. (ARENDR, 2011, p. 327-330).

este novo paradigma devido a desigualdade que lhe é peculiar. Essa discussão aparece destacada em nosso estudo na seção em que abordamos a perda da autoridade e a educação.

Contudo, é bom que se ressalve, Marx não viu o mundo pela lupa de Arendt, diferente disso, ele pretendia desafiar a tradição por dentro, abalando suas estruturas internas, usando de modo invertido suas categorias. E, por serem as mesmas categorias de outrora, agora usadas transvertidas em outros significados, acabavam provocando, na visão de Arendt, alguns paradoxos: “o fim desejado da história consiste em acabar com a história, o da violência em instaurar a paz e o do labor organizado em criar uma sociedade de laborantes desocupados”; estes conteriam contradições que, em si, teriam servido muito mais como provocações para a tradição do que como problemas a serem enfrentados (ARENDR, 2007, p. 19). No entanto, nós reconhecemos a amplitude das contribuições de Marx para o pensamento filosófico e político, bem como para as práticas políticas mais recentes, e sabemos que seu empreendimento teórico vai muito além de meras provocações.

E, embora se mostre, à primeira vista, muito severa com Marx, Arendt também reconhece seu valor. Ao mesmo tempo em que o apresenta como o principal provocador da tradição, ela não consegue imprimir uma crítica radical a ele; há algo nas ideias de Marx que faz Arendt abrandar as palavras e hesitar. Primeiro, acusa de tê-lo rompido com a tradição, e já explicitamos aqui os porquês de tal acusação, em seguida, afirma que as categorias analisadas por ele já estavam em processo de mudanças e alteração, que lhe coube mais diagnosticá-las que defendê-las e, por fim, recua dizendo que sua análise não tem força para romper com a tradição, porque foi feita a partir dela, indicando que ele mais a afirmaria que negaria. Assim, antes de romper com a tradição, Marx realiza algo que, de alguma maneira, Arendt sempre incentivou – *sua análise ainda se movia “entre” o passado e o futuro*.

Mas notamos que, para além de tudo isso, acima das questões sobre a tradição, está o fato de Marx trazer a política para o campo do pensamento, da filosofia; ele inverte o *modus operandi* do exercício filosófico e, de alguma maneira, suplanta o modelo platônico que Arendt acusa de Ego pensante em *A vida do Espírito*, com isso ele atraiu nossa pensadora:

Marx não desafia a filosofia, desafia a suposta condição prática da filosofia; desafia a resignação dos filósofos de não fazer outra coisa que buscar um sítio no mundo, no lugar de mudar o mundo e fazê-lo filosófico. E isto não só é mais que o ideal de Platão (dos filósofos governarem como reis), mas também algo decisivamente distinto, porque implica no governo dos filósofos sobre os seres humanos, sendo que todos os seres humanos, por assim dizer, se convertam em filósofos. **A consequência que Marx retirou da filosofia da história de Hegel (...) foi que a ação, contrariamente à tradição filosófica, estava tão longe de ser o oposto do pensamento que ela era seu verdadeiro veículo**, quer dizer, seu veículo real e, que a política, longe de estar infinitamente por debaixo da dignidade da filosofia era a

única atividade inerentemente filosófica (ARENDR, 2007, p. 57, tradução nossa, grifo nosso).

Dizer que a ação não era o oposto do pensamento, e que a dignidade da política não está abaixo da filosofia, parece ser o motivo pelo qual Arendt *abrandava a mão sobre Marx*. Ela o critica muito rigorosamente (diríamos que constrói boa parte de seu empreendimento objurgando suas categorias) e jamais incentiva um antimarxismo⁷⁹; diferente disso, algumas vezes tenta isentá-lo de críticas. Pensamos que Arendt o faz devido a este fato caro para sua compreensão de política – em Marx, a ação não se opõe ao pensamento, ao contrário, a política volta a ser um problema filosófico, o mundo, que fora abandonado desde Platão, é levado em conta por Marx. Por isso, pela “recuperação” do sentido filosófico da política realizada por Marx, Arendt o redime; se ele rompe com a tradição (e isso Arendt acredita que ele tenha ajudado a fazer) ou se segue de alguma forma ligado a ela, já não importa tanto, o que conta para nossa pensadora é ele ter estabelecido uma relação mais apropriada entre filosofia e política.

Escolhemos nos demorar em Marx porque ao discutir sobre o rompimento do fio da tradição Arendt também o fez, mas foi importante indicar que Nietzsche e Kierkegaard também questionam a tradicional hierarquia conceitual que imperou por mais de um milênio. As ideias dos três, situam-se no fim da tradição, exatamente antes de sobrevir a ruptura e, na forma direta ou indireta, estão manifestas em muitas correntes e doutrinas que foram sistematizadas no século XX, contudo, não foram suficientes ou definitivas para romper de vez com o fio da tradição, eles não conseguem superá-la completamente, pois

A derrota auto infligida, resultado de todos os três desafios à tradição no século XIX, é apenas uma das coisas, talvez a mais superficial que *Eles* têm em comum, (...) *Eles concentram-se sobre o mesmo tema: ser contra as pretensas abstrações da filosofia e seu conceito de homem como um animal rationale*, Kierkegaard quer afirmar o homem concreto e sofredor; Marx confirma que a humanidade do homem consiste em sua força ativa e produtiva, *o que chama de trabalho*, Nietzsche insiste na produtividade da vida, na vontade e na vontade de poder do homem [...]. (ARENDR, 2014, p. 63, tradução nossa).

Todo esse empreendimento teórico produziu fortes impactos; quase tudo que se realizou em filosofia nos últimos 150 anos está envolvido com as ideias desses pensadores, especialmente as de Marx e Nietzsche, ou pelo que fora levado a cabo por seus seguidores mais próximos. No entanto, por si mesmos, não há suficientemente uma ruptura. Arendt

⁷⁹ As críticas a Marx estão também presente em outros textos de Arendt, *Sobre a violência*, *Sobre a Revolução*, *A condição humana*, mas há também algumas passagens nestas mesmas obras onde ela deixa explícito o respeito a seu empreendimento.

reconhece que, antes deles formularem suas ideias, as marcas da queda da tradição já estavam ganhando força; que antes inclusive de Marx ter começado a escrever, a violência já se havia convertido em parte importante da história, o labor na atividade central da sociedade, e a igualdade universal estava a caminho de se consumir. Além disso, ao desafiarem a tradição lidando diretamente com ela, mais a reforçaram que refutaram; todas as categorias e conceitos que construíram e todos os eventos a que se reportaram, o *querer virar tudo de cabeça para baixo*, só poderia ser considerado uma cissura com a tradição se essa for levada em conta, porque é contra ela que eles se levantaram e quando nos levantamos contra algo, antes de negá-lo, o afirmamos.

3.1.2 É o totalitarismo que rompe o fio da tradição!

Algo maior ocorreu no início do século XX e estilhaçou de vez o fio de nossa tradição de pensamento – o totalitarismo. **Como já fora explicitado na seção segunda desse estudo, o totalitarismo é uma espécie de antipolítica que suplantou em demasia todos os movimentos e regimes despóticos, tirânicos e autoritários de outrora.** Nem a rebelião do século XIX contra a tradição provocara efetivamente a ruptura em nossa história, “essa brotou de um caos de perplexidades no palco político e de opiniões de massa na esfera espiritual que os movimentos totalitários, através do terror e da ideologia, cristalizaram em um nova forma de governo e de dominação” (ARENDDT, 2014, p. 53).

Durante a Segunda Guerra Mundial emergiram instituições e movimentos totalitários tão diferentes do que já havia ocorrido, que as categorias do pensamento tradicional estremeceram e se fragilizaram, perdendo seu potencial de compreensão e explicação dos fenômenos. Arendt compreende que quando o totalitarismo, como movimento e regime, praticou crimes de uma natureza tão cruel e sem precedentes e implantou práticas, que não puderam ser julgados pelos arquétipos morais habituais, nem pelos referências jurídicos já positivados desde a era moderna, e que quando o mandamento: *não matarás!* foi trocado pelo *matarás!*, o fio de nossa tradição (no sentido de uma linha de força linear que trazia o passado), se rompeu, “a ruptura em nossa tradição é agora um fato acabado” (ARENDDT, 2014, p. 54). Isso tudo, que se desenvolvia a passos largos, desde o século XVIII, culminou em duas guerras mundiais, nos escombros por elas produzidos nos campos de concentração, tortura e extermínio, no funcionamento planejado das câmeras de gás, e na banalidade do mal que se espalhou pelo mundo a partir de então, afetando todas as esferas da vida.

Após a efetividade da experiência totalitária, perderam-se os fundamentos da consciência moral, matar e mentir converteu-se em possibilidades humanas aceitáveis e que podiam se espalhar pelo mundo; o mal virou uma banalidade. Arendt observava, aterrorizada, as marcas e os resquícios dessa banalidade por toda parte. A tortura e, sobretudo, o extermínio nas câmaras de gás são, para Arendt, “como laboratórios onde se verifica sua crença fundamental de que tudo é possível; os campos são a verdadeira instituição central do poder organizacional totalitário, eles representam esse projeto, enquanto fábricas de morte” (CORREIA, 2007, p. 36); tudo isso revelou que algo de humano se perdera em nós.

E, assim como ocorrera em outros domínios, a ruptura da nossa tradição alcançou de modo bem significativo a educação; se espalhou impactando áreas pré-políticas, como a criação dos filhos e a educação nas escolas, signos que indicam o grau de profundidade e a seriedade da crise geral no mundo moderno (ARENDR, 2014, p. 128). Notamos que nossa relação com o tempo se transformou, o tempo não é mais linearidade, é múltiplo e plural, contudo, como afirmara Guillot (2008, p. 97) “ser o tempo de nossas vidas habitado por múltiplas temporalidades” pode ser um ganho e nos impedir de ceder ao agora ou ao passado, isolados, e de crer que o presente é nossa única referência. No entanto, e apesar disso, temos visto se estabelecer uma cultura do instante e um culto excessivo ao presente, negando essa multiplicidade. Porém, inspirados em Arendt, ocupamos lugar na fileira dos que apostam que passado-presente-futuro se interseccionam inevitavelmente; fazemos isso para poder advogar a favor de que ainda se pode transmitir algo aos novos, que é também possível aprender com eles e que junto deles se pode pensar no futuro.

Sobre a relação intrincada entre tradição e educação, Fernando Bacena, pensador espanhol, nos sugere que na obra de Arendt o conceito de tradição recebe um sentido político que está indissolúvelmente ligado a uma significação pedagógica; no entendimento dele, Arendt parece adotar o uso que Quintiliano⁸⁰ fazia deste vocábulo, no qual tradição designava *ensinamento* (BACENA, 2009, p. 8) e não se enleava ao tradicionalismo; com esse sentido, a tradição possibilitava o acesso ao mundo às novas gerações que chegam nele todos os dias com um legado para sua existência; trata-se, portanto, de um ato de transmissão, de entrega de algo aos novos – uma herança – para que eles se apropriem, conservem, deem vida e transformem o que for possível. Contudo, já vimos que Arendt, na esteira de alguns outros contemporâneos seus, se questiona sobre *como receber essa nossa herança se já não há mais testamento que lhe certifique*⁸¹.

⁸⁰ Professor, advogado e orador romano do século I da era cristã.

⁸¹ “Nossa herança nos foi deixada sem nenhum testamento”. René Char (apud ARENDR, 2014, p. 28).

Assim, como o mundo moderno experimentou o totalitarismo de maneira trágica, nossas categorias do passado perderam sua potência; instalou-se um abismo entre *o não mais* e *o ainda não*; quase nada do que nos sustentou como humanos hoje tem serventia; mesmo a educação que representou, por séculos, *aquilo que conservava e também o que transformava o mundo* está desmoronando e precisa de uma reavaliação; a *Paidéia*⁸², a *Humanitas*⁸³, a *Bildung*⁸⁴, e outras configurações de formação cultural que foram implementadas, não foram capazes de impedir *que o pior acontecesse* e isso exige que se compreenda com mais nitidez quais são as possibilidades da educação, diante de uma tradição esfacelada e de um passado encoberto. Passamos a tratar dessa questão na seção seguinte.

3.2 Perda da tradição e crise na educação: é possível educar sem uma referência ao passado?

A poetisa Cecília Meireles, olhando para o homem e para o tempo, nos disse em versos “Faze-te sem limites no tempo. Vê a tua vida em todas as origens. Em todas as existências, o teu começo vem de muito longe” (MEIRELES, 1982, p. II). Nesta seção, refletiremos sobre como educar, hoje, com vistas no presente e no futuro, sem contar mais com um passado à mostra e com uma tradição viva e procurando acolher essa verdade poética de que *nosso começo vem de longe* e que a educação só é possível se os novos encontrarem algo no mundo que lhes possibilite construir sua existência e dar-lhe algum sentido. Assim,

⁸² A Paideia (παιδεία) é um termo do grego antigo, empregado para sintetizar a noção e o projeto de educação na sociedade grega clássica. Inicialmente, a palavra (derivada de *paidos* (*pedós*) - criança) significava simplesmente "criação dos meninos", ou seja, referia-se à educação familiar, os bons modos e princípios morais. Será na mesma Grécia que se iniciará um modelo de educação com um sentido relativamente semelhante ao que se utiliza hoje. Os gregos serão os primeiros a colocar a educação como problema: na literatura grega surgem sinais de questionamento do conceito, seja na poesia, tragédia ou na comédia. Os Sofistas e depois Sócrates, Platão, Isócrates e finalmente Aristóteles elevarão o debate ao estatuto de uma importante questão filosófica. Assim, em meio à sociedade ateniense, Paideia passa a se referir a um processo de educação no qual os estudantes eram submetidos a um programa que procurava atender a todos os aspectos da vida do homem. Entre as matérias abordadas estavam a geografia, história natural, gramática, matemática, retórica, filosofia, música e ginástica. CF. Disponível em: <https://www.infoescola.com/educacao/paideia>. Acesso em: jan. 2020.

⁸³ A Humanitas é um modelo formativo que surge com os romanos e buscava a dimensão prática da vida humana, fazendo da educação a tarefa de formar cidadão virtuoso, como ser moral, político e literário. Nesse modelo, visava-se a formação de um falante ideal (orador), o que ultrapassava o escopo teórico mais presente na Grécia e procurava implementar técnicas e práticas.

⁸⁴ “A Bildung como projeto de formação cultural reconhece que o homem não é determinado pela natureza nem pelo fundamento teológico (criado por Deus), mas pelas suas próprias ações. O homem educado busca a si mesmo, participando de um ideal de humanidade, o que configura um programa de transformação social (uma teleologia ou finalidade) pela formação individual. Bildung se refere à determinação da essência humana em seu juízo - sua racionalidade e experiência, como um todo. Bildung pressupõe independência, liberdade e autonomia, como uma autoformação, onde na relação com o meio, com o outro e consigo mesmo, onde o homem desenvolverá suas disposições naturais e se apropriaria vivamente da cultura formando sua alma e representando o caminhar do espírito humano.” (HERMANN, 2009, p. 152).

educar, no sentido que estamos reivindicando, deve estar próximo daquilo que nos dissera Quintiliano (um ato simultâneo de conceder alguma herança e legar algo ao outro para que ele tome posse, dê vida e transforme). Como efetivar esta tarefa – com um passado encoberto pelas sombras, já sem força para alumiar o presente – constitui-se em um dos desafios de nossa época.

Charlot (2000, p. 52) nos disse que o homem sobrevive por nascer em um mundo humano, pré-existente, que já é estruturado – “*fabricado*” –, conforme a compreensão de Arendt. A condição humana não é apenas a ausência de ser na criança que nasce, é também o ingresso em um mundo onde o humano existe sob a forma de outros homens e de tudo o que a espécie humana construiu anteriormente; isso já atesta a relevância da tradição no processo de formação humana. Kant (2017, p. 10), ainda no século XVIII, querendo destacar a força da faculdade do entendimento, que é própria somente dos humanos, afirmou a necessidade da educação, indicando que o homem é a única criatura que precisa ser educada, que este deve servir-se de sua razão, e, por não ter de imediato a capacidade de fazê-lo, ao entrar no mundo, é preciso que os outros o façam por ele. Aqui também se evidencia que os homens, quando ainda novos, precisam de cuidados, e, se reforça igualmente a necessidade de formação e de transmissibilidade.

Bacena (2009, p. 13) nos assegurou que “de uma geração a outra se transmite um mundo, o que é o mesmo, as possibilidades de fazer mundo dentro do mundo e que o transmitido forma parte de um pacto geracional”. Para ele, se transmite o que já estava – corpo, língua, lugar – e, ao mesmo tempo, se transmite as possibilidades contidas num corpo, numa língua, num lugar, se transmite a possibilidade de um começo, e isso é a expressão da liberdade. Contudo, sabemos das vicissitudes em realizar tal tarefa pela educação. Platão, na *Apologia*, já colocara em tela o problema de educar os homens, questionando ironicamente sobre essa possibilidade, a qual, ainda hoje se tem a dificuldade de realizar; permanecemos com incertezas e inseguranças quanto à realização de tal ato. Longe de ser um exercício automático e simples, educar é um ato sempre complexo, cercado de nuances e estratégias, o qual, sem uma ligação direta com nossas tradições, e não sendo mais possível acessar inteiramente as diferentes narrativas que compõem a história do ocidente, educar tornar-se-á, cada vez mais, um trabalho espinhoso e sem sentido em nossa época.

Para Hannah Arendt, a educação e o educador têm uma tarefa imperativa: apresentar aos recém-chegados que mundo é esse a que vieram. Tal mundo não se iniciou em sua geração, mas possui uma longa história composta pela sucessão de realizações e experiências que as gerações passadas viveram nele. Possui, igualmente, uma longa história futura, uma

sucessão de gerações que trarão a sua novidade, as suas realizações e experiências próprias. A educação, “ao apresentar o mundo às gerações do presente deve tentar fazê-las conscientes de que compõem a um mundo que é o lar comum de múltiplas gerações humanas, e, há nisso algo categórico: o mundo só sobreviverá se os novos lhes trouxerem suas novas experiências” (FRANCISCO, 2007, p. 34).

Com tudo isso, estamos certo de que, não mais reconhecer uma tradição consistente e viva que nos garanta sustentáculo no mundo atual, ajuda a assinalar fortemente uma crise na educação, e esse é um tipo de certeza dilacerante. Hobsbawm (1995, p. 24) afirma que a transformação mais perturbadora do século XX é a desintegração dos velhos padrões de relacionamento social humano e, com ela, a quebra dos elos entre as gerações, quer dizer entre passado e presente. Para esse historiador, a reviravolta social e cultural que vinha ocorrendo gradualmente e que se agravou da década de 60 do século XX para cá, teve como consequência mais imediata o desprezo pelo passado, sendo essa reviravolta cultural a mais profunda revolução da sociedade, desde a idade da pedra, porque foi assim que “o galho começou a estalar-se e partir-se”.

Nesse entendimento de Hobsbawm (1995), no fim do século XX, pela primeira vez, tornou-se possível ver como pode ser um mundo em que o passado, inclusive o passado no presente, perdeu seu papel, em que os velhos mapas e cartas que guiavam os seres humanos pela vida individual e coletiva não mais representavam a paisagem na qual se moviam, o mar em que navegavam. Não sabemos mais aonde nos leva, ou mesmo aonde deve nos levar, nossa viagem.

Nosso ponto em discussão é o desaparecimento da tradição como linha de força que dava acesso ao passado e como educar diante dessa realidade abstrusa, mas o passado, ainda que encoberto e desprezado, não está sob suspeita; estamos afirmando que existe uma repulsa ao passado, mas nenhum ceticismo nos levou a protestar sobre a existência dele, ainda que as novas gerações o depreciem, isso não está posto em questão por Arendt, nem por nós. Passado e tradição estão em conexão inexaurível, mas são coisas distintas, seus sentidos e significados se entrelaçam e interfluem, mas não devem confundir-se; o desaparecimento de um, embora nefasto, não implica a dissipação do outro, o enfoque de Arendt é apresentar o risco de esquecimento do passado, quando não se valida mais as tradições:

A perda inegável da tradição no mundo moderno não acarreta absolutamente uma perda do passado, pois tradição e passado não são a mesma coisa [...] com a perda da tradição perdemos o fio que nos guiou com segurança, através dos vastos domínios do passado; esse fio, porém, foi também a cadeia que aguilhou sucessivas gerações a um aspecto predeterminado do passado [...]. (ARENDR, 2014, p. 130).

Os problemas que se elevam, conforme nos fez entender Arendt (2014, 130) é como ter acesso ao passado sem a tradição que iteradas vezes o entregou nas mãos dos homens, de geração em geração, dando lhes a ancoragem necessária para estar no mundo com alguma estabilidade e, adjunto disso, saber como a educação pode assumir, hoje, alguma responsabilidade com o mundo comum, se não puder mais ofertar algo de valioso aos novos.

Se o acesso ao passado foi impedido, porque as tradições não possuem mais uma força capaz de nos trazê-lo, seu conteúdo já não poderá ser disponibilizado, ou pelo menos não estará mais acessível numa medida em que possa ser posto em diálogo frutífero com o presente e com futuro, pela educação, e, sem essa conexão, o ato educativo torna-se estéril. Arendt alertou para essa temível ameaça, “não se pode negar que, sem uma tradição firmemente ancorada – e a perda dessa firmeza ocorreu muitos séculos atrás, toda dimensão do passado foi também posta em perigo” (ARENDR, 2014, p. 131), por isso, ainda que não sejam análogos, passado e tradição estão em vias de serem esquecidos, pois o prejuízo de um implica em dano para o outro, e todos esses danos envolvem o processo de formação humana. Por não reconhecer o passado, os mais novos vivem hoje como se estivessem num sucessivo presente: a destruição do passado, ou melhor, dos mecanismos sociais que vinculam nossa experiência pessoal às gerações passadas – é um dos fenômenos mais característicos e funestos do final do século XX. “Quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, como se morassem numa bolha, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem” (HOBSBAWM, 1995, p. 13).

Isto vem ocasionando uma estranha repulsa pelas origens, pelo que já fora simbólico para gerações anteriores, gerando uma perda cultural e “ontológica”. Sem a tradição não há um caminho seguro que guie o homem ao passado, já que a via de acesso à história na qual foi forjado está fechada, esse bloqueio o deixa de muitos modos, à deriva, impossibilitado do encontro consigo mesmo, o que pode implicar numa pobreza e “perda do ser”, e, porque isso pode ocorrer, o passado precisa ser redimido pela e para a educação dos novos: “perder toda relação com o passado significa simplesmente que esquecemos quem somos” (PORCEL, 2016, p. 213), sem passado ficamos “menores”. E isso representa uma constante ameaça para a resposta de “quem somos”, pois significa um prenúncio de que podemos desmoronar, o que causa uma sensação de iminente desastre, provocando uma deformação dos novos e pondo o sentido da existência humana em apuros:

Estamos ameaçados de um esquecimento, e um tal olvido [...] significaria que, humanamente falando, nos teríamos privado de uma dimensão, a dimensão da profundidade na existência humana. Pois memória e profundidade são o mesmo, ou

antes, a profundidade não pode ser alcançada pelo homem a não ser pela recordação – *do passado*[...]. (ARENDR, 2014, p. 131, grifo nosso).

A dimensão humana da profundidade depende de uma relação direta e significativa entre a existência e o passado, há uma correlação e uma referencialidade entre o homem e o tempo; e o não acesso às raízes, a não lembrança ou não recordação da ancestralidade produzem uma diminuição do homem, um tipo de aleijamento no seu vir a ser. Arendt entende que o homem só cresce em existência mediante sua quantidade de passado e de experiências vividas⁸⁵. Ela sugere que memória e profundidade se enleiam como forças decisivas na formação das identidades humanas, no entanto, a memória, “que é apenas um dos modos do pensamento, embora dos mais importantes, é impotente fora de um quadro de referência preestabelecido” (ARENDR, 2014, p. 31), ou seja, a memória só atua articulada a uma tradição, atingindo suas profundezas, pois somente dessa forma se torna condição de existência e de humanidade.

Memória, no universo mitológico grego foi personificada em *mnemosyne*, e prendia-se ao verbo *mimnéskein*, que significava "lembrar-se de", “recordar de”, e que se opunha ao “esquecer de”. Nesse sentido, a mitologia pode nos auxiliar a lidar com essa categoria, visto que recordar se constitui num esforço de retornar a um momento originário, de senti-lo e torná-lo eterno, em contraposição às nossas experiências atuais com o tempo, que o tomam como algo efêmero, que escoar, se estilhaça e se perde, a memória nos concede uma possibilidade de nos colocar novamente na presença das tradições dos antepassados que nos ajudaram a ser o que somos. Contudo, Mircea Eliade (1963, p. 147) nos alertou sobre os riscos de uma memória individual e sobre o valor da memória coletiva, aquela que abrolha do senso de pertencimento a uma tradição; nesse sentido, uma existência individual só se torna e mantém plenamente humana, responsável e significativa ao passo que se inspira no repertório da memória coletiva, constituída dentro de uma tradição.

Platão⁸⁶ diferenciava a memória, dizendo haver duas modalidades distintas: *Mnèma*, que é a memória viva e conhecedora, transmissão oral e direta do logos pela viva voz, identificada com o discurso de autenticidade/autoridade do pai ou mestre. E, *hypomnèsis*, aquela caracterizada pela diminuição do número de lembranças evocáveis ou pela dificuldade

⁸⁵ Essa ideia aparece com vigor na narrativa de Arendt sobre a autoridade entre os Romanos, que está no texto *Que é autoridade?* (2014), já apresentado por nós na segunda seção desse estudo.

⁸⁶ Nos textos Teeteto, Sofista e Fedro é possível ver a relação de aproximação e de afastamento entre memória e percepção; autonomia da memória em relação a percepção; conservação da percepção e recordação; percebe-se que a memória excede sempre um registro perceptivo, o traço que vem do sensível. No Fedro encontramos uma relação entre recordação, imaginação e percepção sensível.

de memorizar fatos e eventos, um tipo deficiente de memória, que é rememoração, *recolecção*, consignaço, essa última advém do contato com o que foi a escrito e, às vezes, pretende prescindir do logos do falante, que é presente, vivo e fonte de vida. Aquele que traz a tradição oral conteria o signo da memória viva e a escrita estaria no escopo da *hypomnésis*. O educador, ainda que não tenha consciência plena do uso dessas ferramentas, utiliza-se, reiteradas vezes, das duas modalidades de memória no processo de formação dos novos, pois traz suas experiências e tradições na fala e no diálogo – *Mnèmè*, apresentando o que fora fabricado e criado pelas gerações anteriores, e na escrita, pela imagem – *hypomnésis*.

Contudo e por tudo isso, um dos problemas da educação moderna é que o passado deixou de ensinar, que estamos envolvidos numa trama de esquecimento em que parece não haver do que recordar; nossa memória não se constitui um valor, apagou-se o desejo do encontro com aquilo que ficou de nós lá atrás, o presente nos satisfaz e constitui, como afirmou Arendt,

A verdadeira dificuldade na educação moderna está no fato de que, a despeito de toda conversa da moda acerca de um novo conservadorismo, até mesmo aquele mínimo de conservação de uma atitude conservadora sem o qual a educação simplesmente não é possível, se torna, em nossos dias, extraordinariamente difícil de atingir [...]. (ARENDR, 2014, p. 243).

O esquecimento está em voga, o que é incongruente com a educação; hoje toda atitude de conservar é feita com muitas ressalvas, há um medo, quase sempre velado, de ser antiquado ou reacionário; constata-se, com isso, uma mudança severa na relação com o tempo, que nos parece como uma ameaça, cresce uma revulsão ao passado, “o imediato, o aqui e o agora governam o jogo dos desejos. O economismo, a precipitação pela novidade, real ou, mais frequentemente, reinventada, são fontes de uma gulodice do momento” (GUILLOT, 2008, p. 70), o que se reveste na cultura dominante do imediatismo e tem por implicação direta a dificuldade de se motivar crianças e jovens para aprendizagem de tudo aquilo que exija uma compreensão ou o envolvimento com uma temporalidade mais longa – isso hoje é cansativo e enfadonho. Vive-se um tipo de fantasia onde se acredita ser possível situar o homem no agora e construir critérios imediatos, sem ter contato com referenciais e critérios advindos de outras gerações – *ex nihilo*.

Koselleck (2006, p. 34) também percebeu que uma mudança já vinha ocorrendo, desde o iluminismo, que até meados do século XVIII era perfeitamente razoável contar-se com a futuridade do passado, havia uma expectativa de que o futuro se assemelharia de algum modo ao passado, precisamente, porque nada de muito inédito poderia em princípio ocorrer, ou seja,

mesmo que o passado não servisse como modelo, antes ainda era possível tirar pequenas conclusões do passado para o futuro; algumas experiências luminosas podiam inspirar o presente. Entretanto, os tempos são outros, *mnemosyne encontra-se derrotada*, o passado está sob o véu dos destroços e o futuro é plena escuridão, tudo o que temos é o presente e o agora se impõe sobre nós como um fardo.

Essa questão repercute no campo educacional, porque esse não se reduz ao “como ensinar”; a resposta à pergunta *por que Joãozinho não sabe ler?* vai além de um problema pedagógico instrucional, e assume uma dimensão humana; a pergunta adequada deve ser sobre “o que ensinar hoje”, pois esta se conecta ao conteúdo e ao sentido público da educação. Se o passado não se faz acessível, se as gerações mais velhas não têm mais nada a dizer às novas, ou estas estão indiferentes àquelas, uma crise na tradição ressoa necessariamente na educação. Porque a influência mútua entre as gerações é condição do processo de formação dos homens, o intercâmbio intergeracional pode tomar várias formas, desde à impregnação cultural, por meio da convivência cotidiana entre gerações, à sistematicidade do ensino escolar, mas “ele sempre supõe a presença pessoal de um mediador autorizado, capaz de familiarizar os que são novos no mundo com as sutilezas, a opacidade, as ambiguidades inerentes ao caráter simbólico do universo humano” (CARVALHO, 2017, p. 64). Desse modo, considerar um universo cultural anterior ao do presente, reconhecer uma vinculação e um senso de pertencimento a ele, representa uma pré-condição para o florescimento do sujeito.

Entendemos com isso que o velho e o novo precisam estar abertos, disponíveis, em posição de acolhimento, para se colocarem em relação de aprendizagem contínua. Contudo, educar demanda uma obrigação: respeito ao passado,

A crise da autoridade na educação guarda a mais estreita relação com a crise da tradição, ou seja, com a crise de nossa atitude face ao âmbito passado. É sobremodo difícil para o educador arcar com esse aspecto da crise moderna, pois é de seu ofício servir como mediador entre o velho e o novo, de tal modo que sua própria profissão lhe exige um respeito extraordinário pelo passado [...]. (ARENDDT, 2014, p. 244).

Se for próprio do ofício do professor relacionar o velho e o novo, disso resulta que uma crise na tradição envolva diretamente a educação, porque, o que vem ocorrendo, provoca e revela, entre outras coisas, uma lacuna sobre conteúdos, valores, sentimentos, que devem estar disponíveis ao educador na ocasião de suas práticas e ao ser interpelado pelos novos. Se for estabelecido um fosso entre o presente e o passado, o agora torna-se o único horizonte, isso altera-se diretamente o sentido da formação humana, por isso, a insegurança e as

dificuldades dos educadores de hoje quanto ao que ensinar, ultrapassa o universo dos problemas pedagógicos, pois

Se o fio da tradição se rompeu, se todas as nossas categorias de juízo e reflexão moral foram pulverizadas, o que nós enfrentamos é um problema de máxima importância, que desafia as possibilidades mesmas das transmissões pedagógicas: *e a pergunta sobre o que transmitir?* é o centro da inquietude arendtiana, o núcleo de sua preocupação filosófica com a educação, um núcleo que tem relação com a crise da modernidade [...]. (BACENA, 2009, p. 10, tradução nossa).

Se não sabemos o que transmitir e ensinar; se aquilo que foi transmitido só possui um sentido ao ser conectado ao paradigma econômico; se os que estão aprendendo é que definem a pauta do dia; se tivermos que educar sem poder escutar o passado e tendo como referencial apenas o presente, encontramos-nos diante de uma enxurrada de condicionamentos que, antes de serem pedagógicos, são políticos. Estamos assumindo, nesse estudo, que não é razoável, nem suficientemente possível educar no presente tendo como alicerce apenas as experiências mais imediatas – *o tempo do agora* (porque o agora é um tempo subordinado e condicionado que só existe no fluxo e na lacuna entre o passado e o futuro, o agora não se sustenta *per si*). Sair desse labirinto e ver como se pode pensar e pôr em prática a educação, apesar de uma tradição fragmentada e da certeza de que é impraticável se educar sem uma alusão às experiências reconhecidas e luminosas que cintilaram em alguns momentos de nossa história, é uma carga demasiado pesada que se impõe sobre os educadores de hoje.

3. 2. 1 Os sinais do rompimento do fio da tradição no segundo pressuposto da *progressive education*

No texto *A crise da educação*, Arendt percebeu que no contexto americano (dos EUA), havia muitas questões que acentuavam a crise nesse domínio, tornando-a um problema político de primeira ordem. Em sua compreensão, “em parte alguma os problemas educacionais de uma sociedade de massas se tornaram tão agudos, e, em nenhum outro lugar as teorias mais modernas no campo da pedagogia foram aceitas tão servil e indiscriminadamente” (ARENDR, 2014, p. 228). Para além dos desafios de ter que responder a contento a uma sociedade de massas, e, ter que conviver com um forte sentimento de igualdade, em todas as esferas da vida, o que disseminava uma ilusão de igualdade de oportunidade (Idem, 2014), a educação americana estaria fortemente influenciada pelas derivações da *progressive education* – que queriam resguardar o princípio político da

igualdade universal dentro da escola e fortalecer o fundamento pedagógico da não-diretividade –, visto que estas teriam chegado à América como um paradigma forte.

Tratamos do primeiro pressuposto gerador da crise, aquele que se refere a *um mundo de crianças*, articulando-o à perda da autoridade, na seção anterior, e, agora, interligado ao tema da tradição nos ocuparemos do segundo ponto, que está relacionado à questão do ensino e de seus conteúdos, e defende que “sob a influência da psicologia moderna e dos princípios do pragmatismo, a pedagogia transformou-se em uma ciência de ensino em geral a ponto de se emancipar inteiramente da matéria efetiva a ser ensinada” (ARENDDT, 2014, p. 231).

A preocupação de Arendt, nesse pressuposto, é relativa ao educador, e com o que ele tem para ofertar aos novos; é sobre a formação docente e os conteúdos dos quais se deve dispor para realizar o trabalho educativo e efetivar a responsabilidade com o mundo que ela quer formular um juízo; por isso, seu julgamento recai sobre o novo modelo de formação docente que, em sua compreensão, teria sofrido uma modificação radical, uma vez que o professor não mais precisaria conhecer os meandros de uma matéria, ou aprofundar-se numa área de conhecimento em que pudesse adquirir autoridade e reconhecimento, bastaria a ele aprender a ensinar, e dominar um conjunto de métodos e técnicas didáticas para auxiliar aos novos a assumirem sua aprendizagem; adotando essa nova postura, caberia ao educador *ensinar a aprender*, não haveria um saber a ser transmitido, ele se furtaria de suas raízes e tradições e se tornaria um agente militante do não-diretívismo, e, por restringir-se a fazer apenas esse serviço, se nivelaria aos alunos, uma vez que sua fonte de autoridade, o conhecimento do mundo e a responsabilidade por ele, teriam sido ab-rogados. Uma escola liberada desta autoridade do professor deveria se dedicar a construir relações simétricas e desenvolver processos de socialização e novas formas de relação com o saber, logo, ela dispensaria a mediação do professor e da instituição como fontes legítimas de orientação e justificação de escolhas, regras e princípios, tornando obsoleta toda ideia de transmissão.

À luz do pensamento de Arendt, entendemos ser problemático enfatizar o caráter metodológico da ação pedagógica sobrepujando os conteúdos, os valores, a cultura e a história, e, sua transmissão, tal ação assinalaria, na educação, o rompimento do fio da tradição e confirmaria um traço sombrio de crise; compreendemos que o “como ensinar” não pode debelar o “que ensinar” e “para que ensinar”. Isso porque, assim como a formação humana ocorre em ambientes informais e diferenciados, e “há várias maneiras de se acolher os novos, como pais, podemos acolhê-los no seio da família, como sacerdotes numa instituição religiosa, como amigo, num círculo fraternal” (CARVALHO, 2007, p. 20), ela se desenvolve igualmente em ambientes formais, como a escola, pela mão dos educadores, que carecem,

para isso, de uma formação específica, de conteúdos específicos, porque possuem ampla responsabilidade pela educação de crianças e jovens. Cada dia mais a educação é um processo sistemático que ocorre “pela instrução e pelo ensino e, consiste na assimilação de conhecimentos e experiências acumulados pelas gerações anteriores no decurso do desenvolvimento histórico” (LIBÂNEO, 2013, p. 23), pois nisso reside a amplitude desse ofício, que não pode prescindir de um conteúdo efetivo a ser ensinado.

Ao assimilar passivamente as regras deste pressuposto progressista e pragmático trazido acima, que pensava o professor apenas como “um homem que pode simplesmente ensinar qualquer coisa, que sua formação é no ensino e não do domínio de qualquer assunto particular” (ARENDT, 2014, p. 231), se aceita que, no campo educacional, o jogo está perdido e há muito pouco a se fazer em termos de formação humana. O que resultou desse entendimento na América foi um aleijamento na formação docente:

Nas últimas décadas *houve* um negligenciamento extremamente grave da formação dos professores em suas próprias matérias particularmente nos colégios públicos, e como o professor não precisa conhecer sua própria matéria, não raro acontece de encontrar-se apenas um passo a frente de sua classe em conhecimento [...]. (ARENDT, 2014, p. 231).

Com esse novo juízo acerca da tarefa do professor e sobre sua respectiva formação, a educação que já evidenciava uma crise, aprofundou seus equívocos:

Não apenas os estudantes são efetivamente abandonados a seus próprios recursos – *quando se defende um mundo de crianças* – mas também que a fonte mais legítima de autoridade do professor, como a pessoa que, seja dada a isso a forma que se queira, sabe mais e pode fazer mais que nós mesmos, não é mais eficaz [...]. (ARENDT, 2014, p. 231, grifo nosso).

Entendemos que, nesse aspecto, a crítica de Arendt pode ser estendida para outras partes do mundo, inclusive para nossa realidade brasileira, ela mesma nos asseverou que não podemos cair na tentação de supor estarmos tratando de problemas confinados a algumas fronteiras nacionais, visto que, se há alguma regra geral em nosso tempo, essa é a possibilidade de alguns problemas poderem se repetir em diferentes partes do mundo. A formação docente também nos aflige no Brasil. José Sérgio Carvalho confirma a preocupação de Arendt quanto a essa proposição sobre a formação e a prática docente,

É como se os professores também dissessem aos seus alunos: faltam-nos os critérios para examinar a extensão dos problemas educacionais porque eles se tornaram agudos demais. Perdemos as referências, os pontos de apoio nos quais acreditávamos poder recorrer na busca de respostas “no que concerne aos procedimentos, às escolhas e, sobretudo, ao significado público que atribuímos ao

processo educacional (o que ensinar? como? em nome de que educar? (CARVALHO, 2013, p. 5).

O significado público *do que ensinar e em nome do que fazê-lo* implica em referências e sentidos, e, para agir e dá sentido à sua tarefa, a prática do professor ultrapassa em muito uma orientação quanto ao *como aprender*, ou ao *aprender fazendo*. Ao ensinar ele demonstra seu respeito, sua consideração e todos os esforços de acolhimento a seus alunos por meio do ensino, da iniciação deliberada e sistemática nas linguagens, dos procedimentos e valores que caracterizam, tanto sua área de conhecimento quanto a cultura e os valores da instituição que ele representa – a escola (CARVALHO, 2007, p. 20); o professor também apresenta e entrega ao novos um mundo de objetos produzidos e compartilhados por aqueles que os antecederam, atestando o movimento de sucessão no qual estamos imbricados (FRANCISCO, 2007, p. 33), e, ao escolher apenas o presente como paradigma, o professor tem muito pouco nas mãos, o que empobrece, sobretudo, o ato educativo.

Porque a ação do professor não se restringe *a ensinar Joãozinho a ler*, porque o professor domina a arte de uma atividade que procurar “eivar os homens à sua altura, ou melhor, elevá-los mais alto do que eles mesmos, ao que existe em cada um deles que é mais alto do eles mesmo” (LARROSA, 2006, p. 11), porque o educador “puxa e eleva aqueles com os quais se envolve, fazendo com que cada um se volte para si mesmo e vá além de si mesmo, que cada um chegue a ser aquilo que é” (Idem, 2006, p. 11) – seu processo de formação não pode se limitar aos aspectos didáticos. Sobre isso, há muito tempo vem se falando na conjunção necessária entre a competência técnica e o compromisso político do educador e de como essa competência pode ser ampliada e como esse compromisso pode ser efetivo na prática docente, repercutindo dentro da escola,

A educação que é feita pela instituição escolar, na qual se encontra o professor, reveste-se de características distintas da que se realiza em outras instituições: ali, ela se dá de modo organizado e sistemático. Ali organiza-se o currículo: definem-se os objetivos a serem alcançados, os conteúdos a serem socializados, os métodos, o processo de avaliação. **Ali se estrutura um projeto de formação dos indivíduos. E para ali desenvolver seu trabalho, formam-se os professores. Em qualquer instituição educacional, o professor é aquele que tem como tarefa partilhar, séria e rigorosamente, o conhecimento e os valores,** formando seres humanos e formando-se humano junto com eles[...]. (RIOS, 2009, p. 15, grifo nosso).

A tarefa de partilhar conhecimentos e valores, defendida aqui pela educadora brasileira Teresinha Rios, conta, inevitavelmente, com um processo educacional que se desenvolve dentro ou relacionado aos fios de uma tradição e, coaduna-se ao que Arendt apontou como dupla responsabilidade do educador, que pode ser sintetizada em *responsabilidade com o*

mundo comum, mas essa tarefa só pode se efetivar na prática se houver uma formação docente que conjugue múltiplas dimensões:

Na configuração da prática pedagógica, é possível explicitar as dimensões da competência dos professores – técnica, estética, política e ética. E tornam-se mais claras as exigências para um trabalho docente de boa qualidade: além de um domínio do conhecimento de uma determinada área e de estratégias para socializá-lo, um conhecimento de si mesmo e dos alunos, da sociedade de que fazem parte, das características dos processos de ensinar e aprender, da responsabilidade e do compromisso necessário com a construção da cidadania e do bem comum [...]ter um domínio rigoroso e seguro do saber referente à área de conhecimento de sua formação é algo que diz respeito a apenas uma das dimensões do trabalho docente – a dimensão técnica. Se não se consideram as outras dimensões – estética, política e ética – não se pode fazer referência a um trabalho competente do professor [...]. (RIOS, 2009, p. 17).

Assim, fica explicitada a necessidade do professor *ter um domínio rigoroso e seguro do saber referente à área de conhecimento em que atua*, e não somente dar ênfase às estratégias metodológicas para socializá-lo – que é nossa questão aqui. Estamos defendendo que “o professor é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia” (TARDIF, 2002, p. 39). Por isso, é preciso munir os educadores das variadas ferramentas que lhes possibilitem lidar com o conhecimento já produzido e se produzindo, incluindo as vicissitudes que o mundo atual apresenta.

Um dos problemas que perpassa essa questão que se relaciona ao rompimento do fio da tradição e indica uma crise nesse domínio, diz respeito a como o educador de hoje pode articular o tempo, compatibilizando *o educar* e uma cultura do instante, porque tudo que entrelaça o ato educativo a uma temporalidade mais larga e o retira de situações imediatistas e emergenciais, confronta os modelos atuais, que se vinculam a um culto do presente ou, conforme nomeou Guillot (2008, p. 141), “aos consumidores de instantes”, aqueles que querem respostas prontas, rápidas e curtas, adquiridas através de um *click* no *Google*. A história tem nos apresentado diferentes modos de nos relacionarmos com o tempo, se antigamente o passado era a referência e, julgava-se que de alguma maneira as experiências antigas ainda serviriam de inspiração em momentos difíceis, e, se num passado mais próximo de nós, após o iluminismo, a referência passou a ser o futuro, “o futuro dava sentido ao presente” (GUILLOT, 2008, p. 144), hoje vivemos a era do “presenteísmo” (HARTOG, 2003, p. 272), onde o que há é um fascínio pelo tempo real.

Essa reverência que se faz ao presente vem sendo destacada e aprimorada nas práticas educativas, tornando todo ato de transmitir anacrônico e, assim sendo, em se estabelecendo

essa fugacidade, a educação corre perigo. Ou seja, a elevação do presente a um lugar supremo, superior ao passado e ao futuro, isola-o ao ponto de impedir que uma temporalidade se desenvolva, quebra-se todo movimento de sucessão, e somente o instante imediato prevalece, não há transmissão porque o agora se perfaz sozinho, parece haver grandezas secretas no presente que o tem feito se bastar, e esta “imediatidade” pode invalidar o jogo temporal, característico da atividade educacional. Vemos passado e presente envolvidos numa trama de permanente disputa e, se hoje, somente essa relação conflituosa é possível, torna tudo mais difícil para o educador, visto que ele não saberá ao certo que critérios podem ser usados para fazer escolhas dessa monta; não há como decidir (numa lógica disjuntiva) entre um ou outro, não é tarefa simples discernir sobre “tempo bom” e “tempo ruim” e optar sobre o que extrair deles para ofertar aos novos. Gerard Guillot (2008), ao se perguntar como fica a educação em meio a essa contenda, chegou à conclusão de que os educadores de hoje exercem uma tarefa ingrata,

Apostar em temporalidades longas (por exemplo, as das aprendizagens) em uma cultura, um culto mesmo do imediatismo: uma das raízes do problema motivação está neste ponto. Tempo longo, esforço e frustração são pouco promissores! Uma facilidade e um risco, seria ter a impossível ambição de levar a crer que se tornar alguém, instruindo-se, é um produto instantâneo. Sim, o papel dos adultos que educam é ingrato: e ainda mais ingrato numa sociedade adolescência [...]. (GUILLOT, 2008, p. 144).

Uma sociedade que faz emergir o paradigma *adolescência*, conforme foi nos apresentado acima, *uma sociedade dos novos e da juventude*, como reconheceu Hobsbawm, *um mundo de crianças*, como nos alertou Arendt, vive a sofreguidão do presente, o que confronta e desafia a educação, que para assumir sua tarefa e exercer suas finalidades demanda quase sempre de temporalidades mais alongadas. O professor, em suas múltiplas atividades, quase sempre propõe um desvio de rota quanto ao tempo, pois o movimento de sua ação junto aos novos articula um presente próximo e um passado longínquo; ele parte da vivência imediata, mas não pode continuar preso a ela, pois, se o fizer, permanecerá no mesmo lugar, o que corresponderia a não fazer nada pelos novos, *a lavar as mãos para eles*, a não apresentar um mundo pré-existente a eles. Do presente, o professor segue para todos os tempos e lugares em busca de conteúdo e de sentido para aquilo que ensina, isso é próprio do seu exercício, e ele o faz acionando as tradições para não regressar de mãos vazias, contudo, essa tem sido uma tarefa árdua.

Se retomarmos a metáfora ELE de Kafka – aludida por Arendt em alguns textos (*A vida do espírito, Entre o passado e o futuro*, e citada também nas *Cartas a Heidegger*), em

que ELE é o homem, e representa o agora que quebra o tempo e se insere na lacuna entre o passado e o futuro, estabelecendo com eles uma luta constante – verificaremos a força e a fragilidade do presente, mas, e, sobretudo, sua efemeridade e fugacidade. Na interpretação que Arendt faz dessa metáfora, embora ELE seja ativo no mundo, trava uma batalha perene com seus antagonistas (passado e futuro); ao receber forças desses aliados, no mundo moderno, ELE não está bem equipado, nem preparado o suficiente para a atividade do pensar, porque ELE está sozinho e não conta com uma tradição que o afiance, e “sem uma tradição que selecione e nomeie, que transmita e preserve, que indique onde se encontram os tesouros e qual seu valor - parece não haver nenhuma continuidade consciente no tempo (ARENDRT, 2014, p. 31), assim, nessa condição, ELE terá que enfrentar o presente de mãos vazias.

Um dos problemas que resulta disso é que ELE não se constitui sozinho, sua presença se perfaz pelo corte que rasga no tempo, mas sua existência brota necessariamente numa relação de temporalidade. Sem isso, não há nem passado, nem futuro, nem presente, pois o que ocorre é, tão-somente, “a sempiterna mudança do mundo e do ciclo biológico das criaturas que nele vivem”, num semiautomático movimento, recursivo, circular e impotente, que não gera ação.

Partindo do que já fora levantado até aqui, podemos responder a nossa questão inicial: não é possível educar sem uma referência ao passado e, na contramão de algumas doutrinas e correntes em vigência, estamos anuindo que a educação só é possível numa relação temporal que alcance passado, presente e futuro; que para o ato formativo acontecer é necessário uma conexão direta como o que já fora pensado, vivenciado e produzido por outras gerações (ainda que seja para ser refutado), e esse movimento no tempo aponta o pêndulo também e, necessariamente, rumo ao futuro. A educação, ao inserir os novos no mundo e apresentá-lo a eles, adentra um jogo temporal, porque “o aparecimento das gerações no mundo, ao lado de ser temporário, se dá em sucessão. Cada uma, por sua vez, traz ao mundo um conjunto de homens inteiramente diverso daquele da outra, dotados de perspectivas e preocupações completamente próprias” (FRANCISCO, 2007, p. 33). Essa sucessão de gerações tem no mundo seu lugar comum, seu ponto de encontro; o mundo é o cenário do seu aparecimento, o lugar da ação e do discurso; e, por ser assim, reciprocamente essa gerações se educam, “por virem a um lugar onde outras já estiveram e outras ainda estarão, se levam mutuamente em conta” (Idem, 2007, p. 33).

Entretanto, diante da perda da tradição, é difícil e complexo para o educador realizar o exercício de mediação entre gerações, uma vez que essa atividade exige dele uma

compreensão da dinâmica temporal e um transitar seguro do presente para o passado, com vistas ao futuro do mundo, o que nem sempre é possível, pois, algumas vezes se agrava pela

[...] falta de compromisso com o mundo daqueles que frequentemente reforçama tendência de orientar a ação educativa pelo tempo da criança – um presente que, no entanto, sem a dimensão do passado corre o risco de perder seu sentido e que visa preponderantemente ao bem-estar momentâneo e individual [...]. (ALMEIDA, 2011, p. 44).

Essa falta de compromisso de alguns adultos, que denegam sua responsabilidade com os mais novos, é, para Arendt, uma forma de rejeição não apenas para com a criança, mas pelo mundo e por tudo que poderíamos viver em comum, “o homem moderno não poderia encontrar nenhuma expressão mais clara de sua insatisfação com o mundo, para seu desgosto com o estado de coisas que vivencia, que sua recusa a assumir, em relação às crianças, a responsabilidade” (ARENDRT, 2014, p. 241).

Assim, considerando que não se pode fazer viagens longas sem um meio de transporte que conduza de maneira segura a um destino significativo, nem voltar para trás se a trilha que nos trouxe até aqui desapareceu no tempo, assim como já concluímos que não podemos educar sem uma ligação com o passado, se quisermos seguir educando será necessário buscar algum atalho como anteparo.

Em Arendt, não há *um quê fazer*, o pensamento não normatiza, mas é uma atividade potente, invisível e forte como o vento, o qual tem o poder de tirar tudo do lugar; nossa autora não tem um conteúdo pensado para ser sugestão ou sugerido, para ela, o pensamento não define a ação, apenas qualifica nossos juízos e, o mundo já deu provas do que a ausência de pensamento pode ocasionar. De tal modo, embora sua análise não seja normativa, todo o trabalho de compreensão que realiza é uma convocação para se parar e pensar, bem como uma provocação para se realizar um bom julgamento ante as vicissitudes. **O dilema de educar sem a força de uma tradição, com a dificuldade de acesso ao passado e, com a emergência de um paradigma juvenil, como se assinalou ao longo desse estudo, é hoje uma dificuldade que exige juízo reflexivo.** Logo, no campo educacional há uma demanda constante para o pensamento, não um pensamento como sobrevoo, que dita normas sobre as experiências, de um ponto distante e desenraizado, mas um olhar que vise compreender nossas experiências atuais de modo novo e profundo. Nesse sentido, tomaremos de empréstimo algumas ideias de Benjamim trazidas por Arendt para nos inspirar sobre este dilema.

3.3 Benjamin é um bom conselheiro!

Em *Homens em tempos sombrios*, publicado em janeiro de 1968⁸⁷, Arendt traz Walter Benjamin e uma nova perspectiva de narrar o tempo, uma concepção de história singular, na qual articular historicamente o passado não significa conhecer objetivamente *como ele de fato foi*, “significa apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja no momento de um perigo” (BENJAMIN, 1994b, p. 224), “a história, nessa nova perspectiva, se apresenta como uma narrativa em sequência de um monte de escombros e destroços e não como uma cadeia coerente de acontecimentos” (ARENDR, 2008b, p. 171). Neste texto arendtiano, a questão que colocamos em tela no início desta seção é apresentada mais de uma vez: “**sem tradição, sem autoridade, como tratar o passado? De que forma acessá-lo?**” (2008b, p. 208). As reflexões advindas dessa provocação nos ajudarão a compreender como equacionar esses questionamentos no campo educacional.

Essa inquietação Benjaminiana trazida por Arendt, na forma provocadora em que se encontra exposta no texto, evidencia de início, um diagnóstico desalentador, mas nossa autora nos concede elementos e formas possíveis de compreendê-lo e, ao tentar enfrentar a questão – *sem tradição, sem autoridade, como tratar o passado? De que forma acessá-lo?* – nos apresenta alguma pista de como ainda podemos tocar no passado. Contudo, nos traz um desafio na mão: se considerarmos Benjamin, se o aceitarmos como conselheiro, a tarefa de ir ao passado não poderá mais ser realizada na forma historiográfica canônica, esse modelo, mais emudeceu que manifestou vozes, e, tornou verdadeiro apenas um lado, um caminho, um sentido, dos muitos e diferentes que a história humana é e possui. Arendt (2008b, p. 209) observou que, em 1939, impactado pelos acordos arranjados entre Stalin e Hitler no pacto germano-soviético, Benjamin critica as duas maneiras aparentemente opostas de se escrever a história, dizendo que ambas advêm de uma matriz epistemológica comum: a historiografia progressista, que contém a ideia de um progresso inevitável e cientificamente previsível⁸⁸. E, partindo dessa constatação, ele sugere uma reflexão-revisão crítica sobre a história da história, porque acredita ser esse tipo de escrita uma atividade de narração, mas também, e, sobretudo, uma prática política.

No texto *Teses sobre o conceito de história*, que foi o último a ser escrito por Benjamin, sendo publicado postumamente, encontra-se sua crítica à historiografia tradicional que também nos serve aqui. Para ele, se nos perguntarmos com quem o investigador

⁸⁷ Utilizaremos a edição publicada no Brasil, em 2008.

⁸⁸ Ver a narrativa de Jeanne Marie Gagnebin no prefácio de: BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas*. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. 3.ed. [S.I]. 1985. p. 8.

historicista estabelece uma relação de empatia e por quem ele se atrai, a resposta será inequívoca: pelo e com o vencedor, e, esse tem sido um *continuum na narrativa tradicional*, pois os homens que dominam num dado momento são os herdeiros de todos os que venceram antes, visto que a empatia com o vencedor, contida no cânone historiográfico em vigência, beneficia sempre esses dominadores (BENJAMIM, tese 7); nesse texto póstumo, além da crítica aos modelos historiográficos, também foi possível localizar os elementos de sua inovação para narrar o tempo – um novo formato de compreender e entrelaçar os eventos e o tempo – que foi tomado como relevante por Arendt.

A inovação metodológico-filosófica de Benjamim, que era, por essência, política, conectava, de forma excêntrica e nova, os eventos de um tempo; era característico no seu trabalho de organizar o pensamento, buscar compreender qual era a linha oculta que unia os eventos de um contexto, o que os costurava; ele “estava interessado na correlação de uma cena de rua, uma especulação na bolsa de valores, um poema, um pensamento” (ARENDR, 2008b, p. 176), e queria capturar o retrato da história nas representações mais insignificantes e esquecidas pela história dos vencedores. “Benjamim tinha paixão pelas coisas minúsculas e, era fascinado pelo fenômeno, não pela ideia” (Idem, 2008b, p. 177). Hoje, talvez Benjamim olhasse para o *rap* nos metrô urbanos, para o grafite que tira a cor cinza das metrópoles, mas, ao mesmo tempo, não deixaria de ver os bordões midiáticos e as *hashtags* das massas na *web*; talvez observasse, concomitantemente, a conexão existente entre a linguagem presente nas orações e os discursos religiosos nos templos da prosperidade e para as mensagens presidenciais no *Twitter*. Quem sabe conseguisse compreender os fios interligados que nos possibilitasse uma melhor compreensão ou alguma tessitura do presente.

Nesse estudo, com o fito de pensar em alternativas para os dilemas atuais, envolvendo educação, passado e tradição, retomaremos algumas das ideias benjaminianas trazidas por Arendt, como reflexão e conselho. A primeira delas refere-se ao movimento entre presente, passado e futuro, ilustrado por Benjamin na interpretação da obra *ângelus novus*, o anjo da história, figura da obra expressionista de Klee (já apresentada no primeiro capítulo dessa investigação). No seu modo de compreender os eventos, há uma ondulação histórica, inversa aos ditames do historicismo e contrária às ideias de progresso, nesse movimento, desloca-se do presente ao passado, sem querer buscar uma ordem perdida, ou alguma coisa que deu certo para ser tomada como modelo. Deprendemos dessas formulações advindas de Benjamim que a crença na linearidade do tempo é falsa, e que a confiança no futuro como produto do progresso é uma ilusão desmedida.

Considerando a descrença quanto à linearidade e ao progresso, a ida daqui ao passado é para remexer nos destroços e revirar os amontoados que estão sob as ruínas dos tempos idos, buscando o nunca lembrado, tentando trazer à tona o que nunca apareceu, mas deve realizar-se uma ida sem frenesi, para não perturbar o que está nas profundezas do tempo, é uma procura movida pelo deleite, mas também pelo desdém do presente (como um tipo de vingança, pelo desprezo e pela falta de apreço que a história do presente criou em relação ao passado). Benjamim quer que nos relacionemos com o passado, com a alegria de quem vai tomar posse do que é seu e com o prazer de um colecionador:

O passeio por entre os tesouros do passado é o privilégio luxuoso do herdeiro, a atitude do herdeiro é tomar posse do passado, numa relação profunda de apropriação onde o velho mundo é renovado sem a perturbação do presente. Essa atitude é tal qual a do colecionador que busca coisas estranhas consideradas sem valor; que tem uma paixão pelo passado por seu próprio bem e deleite, isto tudo gerado pelo desdém do presente, que também desdenha do passado e de sua autoridade. (ARENDR, 2008b, p. 214).

O desafio que se nos impõe é como passear, chegar perto, tomar posse dos tesouros do passado, sozinho, isolado, sem ser segurado pelo braço de uma tradição. A educação não tem nos ajudado muito, há sempre dificuldades nesse ponto, uma vez que tem sido reprodutivista e repetidora de um passado fechado e acabado, sendo apresentado sempre o tempo pretérito como já esgotado e estéril, sem mais nada a dizer, um passado cristalizado no qual não há mais possibilidade de escavação.

Se a tradição era o selo de autenticidade que possuíamos no presente, e aquilo que atestava nossa riqueza e verdade, sem ela, ficou difícil ir buscar os tesouros sem escorregar ou sucumbir, por isso fica-se cada vez mais pobre e raso. O homem do presente se contenta com dados e informações *on-line*, sem, a rigor, se interessar por suas fontes; um mergulho nos recônditos do tempo é considerado cada vez mais algo exaustivo, por isso é um ato facilmente descartado. Benjamim, em perspectiva distinta, pensava no que estava nas profundezas, ao sugerir o método da perfuração e da escavação para alcançá-las, aconselhou uma espécie de arqueologia que vai ao passado extrair das ruínas e entulhos, coisas díspares, inusitadas e insólitas, sem nenhuma lógica causal ou taxonomia que lhes garanta qualquer semelhança de família. Ele diz ser necessário arrancar e dispor os pedaços capturados de diferentes períodos, de forma não sistemática, numa linha de tempo fluídica; “o trabalho principal de Benjamim consistia em arrancar fragmentos do seu contexto e dispô-los novamente de modo tal que se ilustrassem reciprocamente e pudessem provar sua razão de ser, num estado de livre flutuação” (ARENDR, 2008b, p. 218). E, buscava dar vida àquilo que fora enterrado vivo, que

fora jogado à força para o subterrâneo, mas que fora fincado em algum pedaço fértil do tempo e que manteve as raízes regadas pela vontade de se fazer aparecer.

Benjamim nos coloca, assim, diante de um modo singular de lidar com o tempo, especialmente com seus episódios mais longínquos, o que significa uma reviravolta epistemológica para aqueles educadores que estão acostumados a receber e a transmitir os acontecimentos remotos numa narrativa pronta e estática, sem suspeitar dos movimentos e ondulações que os fizeram acomodar-se numa tessitura ordenada. Acerca desse formato metodológico-político de se examinar os eventos no tempo, diz Arendt (Idem, 2008b, p. 219) “implicava um certo forcejar das percepções, esse método deixava brechas para certas obscuridades, e não pretendia ser empático ou facilitar a comunicabilidade com o espectador, talvez ao contrário, exigia esforço”, e um tipo de “perfuração” do passado, mas é, também, uma tática de se lançar no presente as vozes esquecidas do passado, porque esse permanece aberto e pulsante e não pode ser fechado, não pode ser transformado em um fato morto, se o redirmos seremos capazes de iniciar, agora no presente, um futuro que não perpetue somente a história do vencedor.

Por que o conselho Benjaminiano ainda pode ser fecundo para nossos dias? Por que o educador deve empregar uma tática metodológica diferenciada de acesso às coisas do tempo pretérito? Pensamos que por duas razões relevantes: a primeira delas é que, mesmo sendo o presente o nosso alimento preferido e o tempo de agora aquele que mais nos interessa, como já constatamos aqui, foi demonstrado que não é suficientemente possível educar os homens deixando-os aprisionados apenas em seu horizonte mais imediato, pois esse exercício se revelará facilmente limitado e frágil; o homem, e somente ele, tem a capacidade de ligar os pedaços do tempo, costurando-os e os fazendo crescer, aumentar e ganhar mais sentido. Arendt apresenta o educador como o agente capaz de mediação entre o velho e o novo, por conseguinte, identifica-o como um sujeito responsável pelo alargamento do presente e do passado, que se dá apenas numa relação de interpenetração e entrelaçamento e alcance do futuro. Não se pode negar que o presente é desafiador, por isso, para que consigamos domá-lo, é cogente usar de uma variedade das táticas de interpretação e enfrentamento de sua realidade e de seus incidentes. Se o ofício do educador é fazer a mediação necessária entre o velho e o novo, é ligar os fios desatados do tempo, cabe a ele, seguindo a tática de Benjamim, reinventar uma nova relação entre um presente abstruso e os pedaços soltos da tradição.

Partindo disso, para uma ida ao passado, trabalha-se com os fragmentos do pensamento, mas sendo, também, alimentado o tempo inteiro pelas experiências do presente, por mais complexas e dolorosas que sejam – “o presente é alimento” (ARENDR, 2008b, p.

222), embora seja, às vezes, indigesto, é preciso que nos alimentemos dele com deleite, como quer que ele seja, *devemos chegar ao passado sem levar nossa náusea do presente*. Arendt, citando Benjamin, afirma: “é preciso agarrá-lo (*o presente*) firmemente pelos chifres para poder consultar o passado” (Idem, 2008b, p. 215), quanto mais se deseja compreender um (o presente), deve-se ir correr atrás do outro (o passado). Esse seria um modo adequado de escutar a tradição, sem se entregar ao passado, e, ao contrário, permanecer pensando na potência criadora do presente. Benjamin concebe o “tempo do Agora” – *Jetztzeit* – “de onde deriva que é no agora que o passado, o presente e o futuro se encontram, potencializando a ação revolucionária, aquela que nos faz criadores da história, ao invés de meros repetidores” (LÖWY, 2005, p. 34). O passado em Benjamin ressoa como *um coro de vozes* que orienta para uma atitude no presente que tenha força destruidora da ideia de linearidade do tempo e de falso progresso. Em suas narrativas, “o progresso é uma tempestade e, o progressismo é tomado como inimigo” (ARENDR, 2008b, p. 178). E, assim, “o dom de despertar no passado as centelhas da esperança é privilégio exclusivo do historiador convencido de que também os mortos não estarão em segurança se o inimigo vencer. E esse inimigo não tem cessado de vencer” (BENJAMIN, 1994b, p. 223).

A segunda razão importante de se ir buscar o passado pelo método das perfurações benjaminiano é porque ele representa um atalho tático ante a quebra do fio da tradição. Se essa se rompeu e depois disso, já não há mais uma força que ordene o passado (note-se que a tradição ordenava o passado não apenas de maneira cronológica, mas também sistemática, ao separar o positivo do negativo, o ortodoxo do herético, o que era obrigatório, do que era interessante ou irrelevante (ARENDR, 2008b, p. 215), é preciso criar outros modos para se desvendar e organizar *os tesouros perdidos*; e, uma vez que a *aufklärung* desqualificou a *transmissibilidade*, tornou-se necessário fazer um deslocamento metodológico para a *citabilidade* e, partindo disso, realizar uma caça abusiva dos fragmentos – em forma de citação –, sendo esta a prática incentivada por Benjamin que pode servir aos educadores.

Arendt afirma que Benjamin fez uma redescoberta da função moderna das citações, o que nascera do seu desespero em relação ao presente e do desejo de destruí-lo, isso o teria feito defender a força da citação como um “arrancar do contexto”, “destruir”, mas isso vai muito além do seu potencial metodológico⁸⁹: ele descobriu que, como não era mais possível a transmissibilidade do passado pela tradição (que fora completamente banida pelos totalitarismos), dever-se-ia substituí-la pela *citabilidade* do passado, contudo, nesse exercício

⁸⁹ “Citações” em Benjamin significam: fragmentos do pensamento tradicional. (ARENDR, 2008b, p. 209).

apareceria, inevitavelmente, que o sentido destruidor da citação seria também conservador; seria destruidor no sentido de que poderiam suprimir o presente, mas também havia na citação uma sutil intenção de preservar; “o herdeiro e preservador (*do passado*) inesperadamente se converte em destruidor (*do presente*)” (ARENDT, 2008b, p. 215, grifo nosso). Assim, parece não ser possível se escapar da exaustiva tarefa de formular juízos sobre o que precisa ser lembrado e quanto ao que deve ser esquecido (para ser ensinado), nem se pode parar de pensar no presente, isso se impõe para os educadores de agora como tarefa e compromisso.

Mas como fazer isso? Nessa configuração de Benjamim, as citações teriam afinal duas tarefas: “interromper o fluxo da apresentação (*do presente*) com uma força transcendente (*a do passado*), e, concentrar em si o que é apresentado” (ARENDT, 2008b, p. 209, grifo nosso). “Citar” adquirira, assim, grande valor epistemológico e historiográfico, tinha o peso das *referências bíblicas* e, tornou-se o mesmo que nomear, e, nomear através das citações, se converteu, em Benjamim, na única forma possível e adequada de tratar com o passado sem o auxílio da tradição. Mas, convenhamos, a citação, o fragmento, seriam ainda uma porção da tradição. Porém, Benjamim preferia dizer que *agia como quem estava extirpando as vísceras de um corpo, sem se importar com o corpo*. Sobre tudo isso, ficou evidenciado a confiança que Benjamim creditou à linguagem contida nas citações, nos fragmentos, “neles o passado estaria contido de forma ineliminável” (ARENDT, 2008b, p. 220). Trazido assim, arrancado à força, em pedaços e estilhaços, sem uma ordem, só se trazia o que fosse julgado como capaz de vivificar e avigorar o presente, por isso, não havia riscos de se esquecer o passado e nem de lhe apresentar como modelo.

Transitar para o passado, seguindo essa nova trilha, exige um juízo demorado sobre aquilo que passou e sobre o que aparece no presente, para perceber, como o *flâneur* de Benjamim, *a maravilha da aparência* (2008b, p. 177). No entanto, longe de ser um ato espontâneo como era o do *flâneur*, o ofício do professor é intencional e programático, isso o coloca na posição de discernir sobre o que deve ser ensinado e aprendido, e o que deve ser esquecido para que os homens permaneçam acreditando no mundo, auxiliando-o na reconciliação com os destroços da história que chega em suas mãos, não mais nas figuras de grandes homens ou em notas de grandes feitos, mas como uma colcha de retalhos, um mosaico sobreposto de peças únicas. A partir disso, fica mais suportável para o educador, olhar para sua história, compreender o mundo e apresentá-lo aos que estão chegando. Esse tipo de relação enviesada com o passado se justifica, porque, sem tradição, o caminho é alinhavado, segue curvas e ondulações diversas; para alcançá-lo, o método de perfurações parece se mostrar mais eficiente, ao possibilitar aos educadores capturar o passado em ruínas

e cacos, fazendo pulsar, nos diferentes fragmentos, as vozes esquecidas e silenciadas de outrora.

No entanto, se a educação permanecer lidando com um passado fechado e acabado, não poderá realizar avanços nesse sentido, pois nossas formas de ensinar não têm desvelado o contexto de descoberta e de fabricação do conhecimento, o fazimento de uma teoria, a formulação de um conceito, a construção dos fatos, nem buscam encontrar as formas como alguns costumes, padrões e modelos se cristalizaram. Devido a isso, se faz necessário reconfigurar as práticas educativas com os pés fincados no agora, mas conectadas a um tempo que transborda, para frente e para trás, não podemos negar aos novos *os tesouros do passado nem as esperanças do amanhã*, por isso o educador não pode lidar com um passado infecundo, já findado, é preciso revirar ininterruptamente seus escombros e torná-lo vivo na medida em que acenda o presente e o futuro.

Nesse sentido, a tradição fragmentada, presente no diagnóstico de Arendt e de Benjamim, exige um novo formato de ensino e de transmissibilidade, não há mais como entregar para os novos uma história morta, um passado finalizado, uma teoria concluída, um corolário dogmático como eterno, um axioma formulado para ser atemporal, sem fazer aparecer, concomitante à sua apresentação, as disputas epistemológicas que eles enfrentaram ou que deveriam ter enfrentado para se tornarem verdadeiros. Deve ser programático destinar mais tempo em nossas salas de aula à história de um axioma, à luta de uma teoria, de uma verdade, de um conceito, de uma lei para vencer suas concorrentes, e, sobretudo, tentar descobrir o que, do passado, ainda é pertinente e luminoso para ser recriado ou posto em confronto com o novo.

O olhar de Arendt para o passado, não apenas procura compreender melhor o presente, mas tenta descobrir experiências-cúmplices para sua luta pelo mundo, partindo do não mundo, Arendt busca no passado experiências políticas que testemunham a constituição do mundo, com a polis e a experiência romana; experiências que mostram o potencial de liberdade do ser humano, com a ação de Jesus de Nazaré, e as experiências de um pensamento que se importava com o mundo, como as de Sócrates e Kant. Assim ela encontra cúmplices que dão sentido e força ao *amor mundi*. [...] De certo modo, os testemunhos do passado também são cúmplices dos professores para despertar nos alunos o *amor mundi*[...]. (ALMEIDA, 2011, p. 120).

Educar, além das muitas tarefas que efetivamos hoje e apesar da aridez do tempo, também é empreender uma busca criteriosa pelas pérolas brilhosas do passado. “É preciso descobrir as preciosidades que queremos mostrar aos alunos” (ALMEIDA, 2011, p. 120). Arendt fez esse exercício arqueológico o tempo inteiro e, ao seu modo, nos trouxe Sócrates,

Jesus Cristo, Kant, Marx, o próprio Benjamim; podemos também, como educadores, buscar as pérolas que nos são significativas, que marcaram nossa história, que interferiram na moldura do que temos hoje, e mostrá-las aos novos, preparando-os para fazerem escolhas mais comprometidas com o mundo. Todavia, essa experiência ‘teórico-genealógica’ não é anacrônica ou aprisiona o pensamento arendtiano a algum *designe* político do passado. Já vimos que todo seu trajeto de ida e volta aos começos, às tradições mais antigas, não a puxa para trás, ao contrário disso, “é a compreensão do presente e a preocupação com a preservação do mundo comum que a impelem a voltar instantaneamente ao passado” (ARENDDT, 1997, p. 37).

Em *Responsabilidade e julgamento*, no capítulo “algumas questões de filosofia moral”, Arendt (2004), inspirada em Nietzsche, nos assevera que “julgamos e distinguimos o certo do errado por termos presente em nosso espírito algum incidente e ou alguma pessoa, ausentes no tempo ou no espaço, os quais se tornaram exemplo” (2004, p. 211) e segue afirmando que “há muitos desses exemplos”, que eles “podem estar no passado remoto ou entre os vivos” (Idem, 2004) e mais ainda, estes não precisariam ser reais, poderiam mesmo “ser realidade histórica ou fictícia” (Idem, 2004). Estes exemplos sobre os quais versa Arendt nos possibilitariam um melhor julgamento ante as questões morais *hards*, aquelas que exigem juízos que excedem o escopo do imediato ou que não se limitam ao caráter pragmático de uma ação ou situação.

No caso do *amor mundi* – que à luz do pensamento de Arendt pode ser apreendido como um conjunto de compromissos que os homens compartilham em relação ao mundo ou como uma responsabilidade com este – exige-se de nós uma tomada de decisão, pede-se que façamos escolhas, e, para isso fazemos uso de nossos juízos reflexivos para consultarmos, em termos arendtianos, “nossas companhias”, aquelas que escolhemos trazer conosco, na memória, na imaginação e no coração, que são nossos exemplos. Desse modo, nunca estaríamos sozinhos quando tomamos uma atitude moral e, agir de modo responsável no espaço público dependeria, nesse sentido, de estarmos em boa companhia, pois, ao tomarmos decisões morais acerca do mundo, evidenciaríamos aqueles dos quais nos aproximamos durante a vida, exercício que faz vir à superfície: nossas tradições, nossas raízes e ancestralidade, mas mostra, igualmente, quem são aqueles em quem confiamos agora e de quem validamos as ações.

Para Arendt, isso tem uma relação intrincada com a inerente capacidade de pensar dos humanos que implica em julgar e determinar com quem desejam estar juntos, porque em sua compreensão nossas ações morais não são desenraizadas ou aleatórias, ao contrário,

“dependem das escolhas daqueles com quem desejamos passar toda nossa vida” (2004, p. 212). O problema reside no fato de que algumas pessoas não refletem sobre quem mantém perto de si, ou seja, existem aqueles que estão tão isolados no mundo que se tornaram indiferentes quanto àqueles com quem convive (vivos ou na memória), e que não dão o peso devido a esse regime de solidão e insulamento, os quais, por serem assim, por esse estado de irreflexão, qualquer um lhes acompanha, o que em termos morais e políticos tem tido implicações nefastas. Trazer consigo Hitler e Mussolini não pode ser considerado o mesmo do que ter como companhia Gandhi ou Jesus Cristo. Seguir maus exemplos e ou ser indiferente quanto ao agir no mundo evidencia incapacidade de julgar, revela alienação do mundo e, escancara, sobremaneira, nosso desgosto e nossa recusa da política, o que se configura ausência de *amor mundi*, estando inteiramente vinculado ao horror que se alastrou no mundo a partir da segunda guerra mundial, que foi nomeado de mal banal.

O tema da educação pode se valer dessa reflexão de Arendt acerca do *exemplo*, e da escolha de nossas companhias reais ou da memória nos momentos de tomada de decisão do agente moral, porque àqueles que se põem a cuidar dos novos, não cabe a indiferença frente ao mundo, este é um ponto bastante relevante em nosso estudo: todo educador faz escolhas em relação ao mundo e à sociedade que quer construir, fabricar, ao mesmo tempo, julga e se responsabiliza por suas escolhas, e, ao realizar tal ato, demonstra para aqueles que está educando suas preferências e o que fundamenta suas escolhas. Isso faz com que as novas gerações sejam provocadas a pensar, e vá se preparando para hora de fazer a seleção de suas companhias. Como Arendt já apontou, para o rompimento do fio que trazia o passado até nós, e para a instabilidade em que nos encontramos no presente, alguns *exemplos* soltos, extraídos de algum episódio pretérito importante, e trazidos por aqueles que apresentam o mundo aos novos, os educadores, pode lhes ajudar a lidar com esse tempo de normas, regras e valores fugazes e de culto excessivo ao presente.

Em termos de transmissibilidade e de educabilidade dos sujeitos, ao tratarmos do termo *exemplo*, literalmente, e olharmos para a história dos saberes e para vida prática dos humanos, para forma como são construídos, apreendidos e repassados para os novos, veremos como em todas as áreas o desenvolvimento ocorreu a partir de desdobramentos e incrementos do que foi *exemplo* num determinado paradigma ou modelo e que foi sendo ressignificado, refutado, rompido, recriado, desfeito, refeito. Embora haja mais rupturas que continuidades nos campos teóricos e na vida, os *exemplos* servem de referências para sucessivas gerações ao fazer suas escolhas. Esse é o caso nas ciências e o é também quanto aos modos de vida, o que provoca os neófitos a permanecerem com novas buscas, a partir do que lhes fora caro e

relevante. Aos poucos, os novos irão, pelo juízo reflexivo, demudando sua história e a história do mundo, os exemplos que lhes caem nos ombros os provocam a empreender algo novo para transformar o que for pesado como fardo e conservar aquilo que ainda lhe inspire a seguir em frente. Isso corrobora o que viemos insinuando, nunca andamos sozinhos, nosso começo vem de muito longe, o tempo nos atravessa e a escolha de nossas companhias é facultada a cada um de nós.

Pelos pedaços soltos da tradição que chegam até nós, sabemos que muito já foi pensado e realizado pelos que nos antecederam; que os diferentes episódios da história da humanidade estão marcados por estratégias e táticas de fabricação, de destruição, de transformação e de conservação do mundo. De forma espontânea ou na busca planejada de imortalidade, os homens foram capazes de feitos e prodígios inimagináveis. É significativo e pedagógico, além de um alento, entender que foi sempre possível aos homens pensar em algo, em saídas, em alternativas, ainda que nos acontecimentos ligados aos totalitarismos, se tenha tido exemplos graves de não pensamento. O ponto-chave agora não é mais vislumbrar *o que pensaram no passado*, numa perspectiva de restauração ou de resgate, mas, porém, saber *que pensaram* mesmo nos períodos mais sombrios e, confiar, a partir disso, na capacidade de fundação dos agentes humanos. Pensar permanece sendo aquele distintivo que desvela quem somos, por isso, “deve-se insistir no fato de que por mais seriamente que nossos modos de pensar estejam envolvidos nessa crise, nossa habilidade para pensar não está em questão; somos o que os homens sempre foram – seres pensantes” (ARENDDT, 2008, p. 26), isso deve nos dar alento.

Até aqui, viemos apresentando aqueles elementos que estão mais articulados à crise, naquela face de ruínas, em que apareceram para nós os problemas que impactaram a educação em sua efetividade e responsabilidade. Esperamos já ter explicitado alguns dos elementos que expressam a crise no mundo moderno e, também evidenciado como a perda da autoridade e o rompimento do fio da tradição se articulam à crise na educação. Na seção seguinte, nos encaminhamos para apresentar um semblante positivo da crise, assim como destacar que a educação possui um sentido público – a responsabilidade com o mundo.

4 A RESPONSABILIDADE COM O MUNDO É O SENTIDO PÚBLICO DA EDUCAÇÃO

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína.
Hannah Arendt⁹⁰

Evidenciamos, na primeira parte desse estudo, que fora constatada uma crise geral no mundo moderno, que é política por natureza e que nela, para além da face de ruínas, há uma face de começos. Vimos, igualmente, que, articulada a essa crise, ocorre uma crise na educação, que é um problema de enorme proporção, no entanto, não elimina as possibilidades de se recomeçar, porque, como argumentamos em relação à crise geral, há em toda crise uma possibilidade de inícios. Partimos disso e fomos investigar alguns elementos da crise que estariam envolvidos com a face das ruínas na educação, a perda da autoridade que ocorreu na esfera política (tema sobre o qual nos debruçamos na segunda seção) e, o rompimento do fio da tradição que trazia o passado até nós e nos robustecia a existência (problema tratado por nós na terceira seção desse estudo). Nesta seção, examinaremos se é possível à educação expressar o semblante de um novo começo tendo sido fortemente impactada por todos esses desafios que ocorreram na esfera política.

Para tanto, queremos saber como se dá o sentido público da educação na esteira do que Arendt nomeou de responsabilidade com o mundo comum em seu exame da modernidade política e procurar apresentar que, apesar da crise, há na educação uma face produtiva. Aparecerá aqui, adjunto das reflexões acerca da responsabilidade, a problemática delimitação de fronteira entre o social e o político; refletiremos sobre as dificuldades para pensar o tema da educação na obra arendtiana, por conta do rigor com que ela faz essa separação, e, mais especificamente, devido à forma como trata a educação, apresentando-lhe como atividade pré-política. Percebemos que nessa temática há muitos acertos na compreensão de Arendt, mas consideramos que haja uma severidade quanto a esse afastamento, que tem atravancado as discussões a esse respeito.

Vamos iniciar esta seção voltando à sua epígrafe: “a educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína” para fazermos de imediato uma pergunta: *pode a educação salvar o mundo das ruínas sendo tão somente pré-política?* Tal questão, ao ser trazida aqui, tem um

⁹⁰ Cf. (ARENDR, 2014, p. 247).

sentido e um objetivo. O sentido é fazer referência ao lugar diferenciado que ocupa a educação no mundo e na história das civilizações, diz respeito também a sua grandiosidade como problema político e filosófico, trazendo à superfície o espaço e a importância dados a ela por Arendt, em sua teoria. O objetivo é apresentar um dos pontos que pretendemos evidenciar nessa parte final da pesquisa: a abordagem que nossa pensadora realiza da educação: um elemento intermediário entre as esferas pública e privada e ao mesmo tempo possuidor de dupla responsabilidade, com os novos e com o mundo. Entendemos que este movimento de compreensão que separa a educação do âmbito político, comprometa seu potencial de *responsabilidade*.

A interrogação se compatibiliza com algumas inquietações que foram aparecendo no decorrer das investigações e, pelo fluxo conceitual que se evidencia quando se estuda os temas arendtianos, visto serem muitos e também provocadores. Logo, há na pergunta um propósito honesto e tácito. Arendt, embora rigorosa na análise e austera na compreensão, não é uma autora de recomendações, não faz prescrições doutrinárias, nem formula máximas, para ela *o pensamento é como vento, deixa tudo fora do lugar, é como brasa que acende, traz o fogo e dá luz*, mas não nos pareceu que autorize um fechamento ou uma conclusão. Assim, se não é normativa, pode originar uma nova compreensão, a geração de novos assuntos, a atualização de argumentos, a captação e a compreensão de problemas mais contextualizados ao nosso tempo. O que presenciou – as experiências das quais foi testemunha e vítima entre os homens e, a crise política na qual o mundo moderno se embrenhou – impede-a de apresentar certezas, e, apesar da profundidade marcante de sua compreensão, há um hesitar quanto ao “acabamento” frente à condição humana da instabilidade. Por tudo isso, e pela ausência de um tratamento mais demorado sobre o tema da educação, desconfiamos que a rigidez do afastamento entre educação e política, e a manutenção dele por alguns estudiosos de Arendt, não tem ajudado no tratamento do problema como ele merece.

A pergunta “a educação pode salvar o mundo das ruínas?” também evoca um exercício próximo ao que realizou Arendt em alguns momentos: intercambiar conceitos teológicos para uma base epistemológica secular, quando aqui nos referimos a “salvação”, estamos fazendo um uso filosófico e mundano de um conceito que já possui um sentido bem conhecido no ambiente religioso. Se isso for tomado como uma transgressão ou se beirmos ao heterodoxo, o fazemos mimetizando o que nossa pensadora fez com as categorias milagre, promessa e perdão, retirando deles o véu sagrado e lhes dando um tratamento político. Supomos estar justificado em nossa tarefa, assim, reafirmamos que ao lançar mão dessas categorias lhes damos um peso político e secular.

Assim sendo, constatamos que mais relevante que todas as dificuldades em que possamos estar envolvidos na atualidade, tanto na política quanto na educação, há a comprovação empírica de que todos os dias nascem milhares de crianças no mundo, que a cada minuto novos homens e mulheres adentram a terra⁹¹ e isso, por si, origina um número indefinível de possibilidades, como um milagre que se repete *os novos sempre vem*, e, enquanto isso ocorrer, a educação tem a oportunidade de atualizar sua tarefa como um dever e, de tal modo, a probabilidade de novas e boas ações no mundo é alta, é nisso que apostamos para poder afirmar a face produtiva e fecunda de uma crise no campo educacional. Da natalidade – “categoria central do pensamento político de Arendt, de onde ela retira a raiz ontológica da ação e, também da liberdade e da novidade, está intrínseco o aparecimento dos homens no mundo” (DUARTE; CÉSAR, 2010, p. 2); desse fluxo que alimenta e nutre a esperança no novo, dessa “miraculosa faculdade humana de começar *e que permite* a singular ação de cada um” (ALMEIDA, 2017, p. 243, grifo nosso) – pode-se esperar um milagre na educação e na política.

Por fora do jogo das probabilidades calculadas (não se está tratando aqui de previsão baseada em quadros estatísticos), mas da consecutiva natalidade, ainda é possível uma aposta nos humanos que chegam à terra ininterruptamente; apesar do tempo difícil em que nos encontramos, pode-se ainda alimentar uma esperança fundada na ação livre e inesperadas dos novos e uma crença na iterada capacidade de pensar inerente aos humanos⁹² e, a partir disso, acreditar numa maior disposição para julgar e agir no mundo de forma mais coletiva. Por isso, no desejo de rematar esse estudo queremos defender como Arendt o fez, “que a educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos responsabilidade por ele” (ARENDR, 2014, p. 247); pois, embora seja ela apenas um âmbito da vida, uma vez que atualize sua essência (a natalidade) e assume responsabilidades mais coletivas e humanizadoras na terra, poderá se comprometer com a durabilidade, transformação e conservação do mundo. Nossa proposição é que articulada a outras esferas, como a política, por exemplo, não isolada ou separada dela, a educação pode assumir efetivamente um caráter público e *salvar o mundo das ruínas*. Para tratar disso, acreditamos ser necessário discutir sobre a politização do social, em Arendt, para podermos apresentar com mais razoabilidade a

⁹¹ Segundo a ONU, nascem três crianças por segundo – ou 180 por minuto no mundo; e nascem mais na Índia, que faz 33 partos por minuto. Disponível em: <https://super.abril.com.br/comportamento/quantas-pessoas-nascem-no-mundo>. Acesso em: 3 mar. 2019.

⁹² Em *A vida do espírito* refere-se à capacidade de pensar dos humanos que não cessa, apesar das dificuldades encontradas em diferentes momentos de crise e nos diversos ciclos históricos (ARENDR, 2008, p. 26).

responsabilidade como o sentido público da educação e apontar, como prenunciamos, uma face positiva da crise.

4.1 Sobre o social e o político em Arendt

Notamos que apesar do debate em torno da cidadania, dos discursos de inclusão, do estabelecimento discursivo do paradigma da igualdade no último século, e da urgência que as questões sociais reclamam na contemporaneidade, “Arendt abordou criticamente a questão social” (AGUIAR, 2004, p. 7) querendo diferenciá-la ou afastá-la da política. Se a dimensão do político é aquela da liberdade, da pluralidade, do reconhecimento, da ação que se dá através dos atos e palavras e que imortalizam os homens, o social é para Arendt uma esfera que confunde e turva os domínios público e privado.

A esfera social é o resultado de um certo hibridismo entre as esferas privada e pública e se põe na perspectiva que, segundo Arendt, constituiu uma característica específica da modernidade que foi a resolução e o empenho dos homens em se desfazerem de uma vez do constrangimento que a dimensão da reprodução biológica impõe a todos. É em função dessa perspectiva que vai surgir o social. O social retirou da esfera política a dimensão de publicidade e da esfera privada a ocupação com a esfera das necessidades. Com a ascensão do social, as atividades executadas privadamente passaram a ter importância pública e o que era típico do público passou a ser um luxo [...]. (AGUIAR, 2004, p. 10).

Quanto a essa relação entre o social e o político devemos ressaltar, como já observamos em seções anteriores, que Arendt vai aos clássicos para tentar compreendê-la, haja vista não concordar com aquilo que vinha se defendendo como público e como político em seu tempo, contudo, apesar da estratégia de ir e vir às tradições antigas, entendemos que, em Arendt, há um “relutante modernismo”, como defendera Seyla Benhabib (1996):

A autora de *As Origens do Totalitarismo*, da sessão sobre o imperialismo e sobre os direitos do homem, das ironias históricas do Sionismo e da busca por uma pátria judaica no século XX, não foi uma filósofa da anti-modernidade. Hannah Arendt foi uma **modernista relutante**, ainda assim, uma modernista, que celebrava a declaração universal dos direitos do homem e do cidadão; que tomou isso como garantia de que as mulheres eram intituladas pelos mesmos direitos políticos e civis que os homens; que denunciou empreendimentos imperialistas no Egito, na Índia, na África do Sul e na Palestina; que não abrandou suas palavras na sua crítica à burguesia e ao capitalismo, ou na sua condenação dos movimentos nacionalistas modernos [...]. (BENHABIB, 1996, p.138-139, tradução nossa).

Ela vai ao passado para iluminar seu olhar para o presente, para melhor “compreender, na modernidade, o esfacelamento do espaço público, a ascensão do trabalho sobre a ação política e o conseqüente descuido com o mundo” (PASSOS, 2014, p. 22). Essa relutância de

Arendt traduz-se, como bem atestou Adriano Correia (2008, p. 101), na ênfase dada por ela às contradições modernas, notadamente no âmbito político, em obras como *As origens do totalitarismo*, *A condição humana*, *Sobre a revolução* e *Entre o passado e o futuro*, sendo, também, visível em seu entusiasmo com o fenômeno revolucionário, com o sistema de conselhos, em particular, que são frequentemente obnubilados por suas análises profundas dos tempos sombrios, cujo extremo é a dominação totalitária. Tudo isso que foi alegado aqui por Aguiar, Benhabib, Passos e Correia pode ser mapeado nos temas e problemas aos quais Arendt se debruçou durante toda vida. Mas, apesar disso, mesmo sendo o mundo moderno o horizonte de suas análises, quando se dedica a investigar a relação entre o político e o social; quando faz o delineamento entre as esferas públicas e privadas; quando nos traz uma crítica do advento da esfera social; nossa autora se encaminha, ainda que temporariamente, para outros mundos possíveis, ela transcende o plano histórico imediato e volta para além do moderno.

No escrito de 1958, *A condição humana*, o domínio público é o espaço da política, dos assuntos humanos, da aparência do homem, palco onde se dá aquilo que Arendt chamou de Ação, que só pode ocorrer numa teia de relações “entre-homens” que tenham interesses pelo mundo comum, que primem pela liberdade e estejam em condição de igualdade⁹³. Como vemos, ainda que seja algo desejado por Arendt e por nós, estas não são características do mundo público-político da modernidade e, se avizinham muito mais dos gregos antigos que dos alemães, italianos e russos da época de Arendt e do mundo no qual vivemos agora. Observe-se, do mesmo modo, que o domínio privado, no sentido aludido por ela na obra supramencionada, seria aquele da *oikia* (das questões domésticas), da privatividade, que se caracterizaria pela ausência de “outros” e o homem estaria privado de realizar algo mais permanente que a própria vida, o que quer que ele faça nesse domínio não teria grande importância ou consequências para os outros; esta é também a esfera das desigualdades e das atividades econômicas, que estão atravessadas pelos interesses privados (ARENDR, 2015, p. 72).

O advento da esfera social na modernidade, segundo Arendt, faz eclodir esse tradicional delineamento entre os domínios público e privado, fazendo, ao mesmo tempo, emergir certo hibridismo nos âmbitos da vida, fenômeno que traz à luminosidade pública e ao campo político a vida e os interesses privados – o reino da necessidade. Privilegiar esses elementos, conforme entendeu essa pensadora, faz a política perder o sentido e compromete

⁹³ Esse entendimento aparece detalhado no capítulo II de CH, intitulado *Os domínios público e privado* (ARENDR, 2015, p. 27-90).

sua razão de ser – a liberdade. À eliminação da distinção dessas esferas será vinculada, ainda, à ascensão das sociedades de massas e uma série de fenômenos marcantes da modernidade, como expressou Correia:

O processo de expansão (e simultânea diluição) da privatividade, de elevação da satisfação das necessidades vitais (a dependência mútua em prol da subsistência) ao aspecto vinculante fundamental da política, de promoção da uniformidade e da decorrente identificação entre ação e comportamento. (CORREIA, 2008, p. 102)

Essa concepção peculiar do social, em Arendt, pode ser apresentada, segundo descreveu Benhabib (1996, p. 139), em três perspectivas inter-relacionadas: na primeira, o termo social usado por Arendt significava o aumento das relações de troca de mercadorias na economia capitalista; a segunda perspectiva refere-se à sociedade de massas, aos modelos de comportamento, ação e mentalidade, característicos de indivíduos numa sociedade de massa e, uma última perspectiva apontada por essa estudiosa americana diz respeito aos processos sociais e culturais de associação, interação, socialização e organização emergentes no ocidente, na transição do antigo regime para a sociedade civil moderna (BENHABIB, 1996, p. 139).

Esse escopo do público, do privado e do social, trazido de forma inaugural na obra de Arendt e registrado, aqui, também por seus comentadores, nos faz perceber como em sua compreensão o social não deve pautar integralmente o político, ou seja, ao político não cabe somente responder às questões prementes da vida, às necessidades vitais do homem. Essa ascensão da esfera social é, pois, a grande novidade do mundo moderno e, para Arendt, se constitui em seu principal distintivo, porque embaraça o sentido do que é político, por isso acaba sendo um dos problemas mais temerosos do nosso tempo; todavia, conforme nos alerta D'entrèves (1994), no texto *The political philosophy of Hannah Arendt*, essa compreensão de Arendt é delicada:

Arendt identifica o social como toda aquela atividade anteriormente restrita à esfera privada e a família e relacionada com as necessidades da vida. Ela alega que com a grandiosa expansão da economia do final do século XVIII todas as atividades assumiram o domínio público e este se transformou numa esfera para satisfação de suas necessidades materiais. A sociedade tem invadido e conquistado o domínio público, transformando-o numa função do que anteriormente eram necessidades e preocupações privadas, e, assim, destruiu a fronteira que separa o público do privado. (D'ENTRÈVES, 1994, p. 14, tradução nossa).

A sociedade ter invadido e conquistado o domínio público, transformando-o numa função do que anteriormente eram apenas necessidades e preocupações privadas, fez destruir

a fronteira que separava o público do privado, e isso, na esteira do que compreendeu Arendt, confunde esses domínios que passam a ter seus conteúdos turvados; o privado se restringirá à intimidade e o público passará a responder tão somente as necessidades vitais e as pautas de interesses privados; essa é a pecha que fará a política perder a dignidade e submergir todo seu sentido até em nossos dias. Atender à elevação da necessidade e do consumo, às pulsões e aos negócios individuais, que mudam o tempo inteiro, confronta radicalmente o que Arendt compreende como política. Torres (2007, p. 1) declara que política, em Arendt, não é um meio para atingir qualquer fim, ao contrário, política é sinônimo de liberdade e tem um fim em si mesma, confirmamos esse entendimento na crítica recorrente ao *reino da necessidade*.

Na visão de D'entrèves (1994), um elemento diferenciado é ser a concepção de política de Arendt baseada na ideia de cidadania ativa, isto é, no valor e importância do engajamento cívico:

Arendt não concebeu a política como um meio de satisfação de preferências individuais, nem como uma maneira de integrar indivíduos ao redor de uma única concepção transcendente de bem. Sua concepção de política é baseada, ao invés disso, na ideia de cidadania ativa, isto é, no valor e importância do engajamento cívico e deliberação coletiva sobre assuntos que afetem a comunidade política. Se há uma tradição de pensamento com a qual Arendt pode se identificar é a clássica tradição de republicanismo cívico originado em Aristóteles e incorporado nos escritos de Maquiavel, de Montesquieu, de Jefferson e de Tocqueville. De acordo com essa tradição, a política encontra a autêntica expressão quando os cidadãos se reúnem no espaço público para deliberar e decidir sobre assuntos de interesse coletivo. (D'ENTRÈVES, 1994, p. 109, tradução nossa).

A demarcação acima revela como nossa pensadora não operava com as concepções usuais de política do nosso tempo, nem com aquelas que estavam em voga no momento em que escrevia. Entretanto, o que se eleva nisso tudo, é sua denúncia da indistinção entre o público e o privado e seu consequente esfacelamento, porque em sua compreensão teria ocorrido, a partir disso, um hibridismo que dera luminosidade pública somente à *aikiae* provocado, nomeadamente, a subjugação da política pela economia. Segundo compreendeu Correira (2008, p. 102), a principal particularidade da modernidade política passa a ser uma compreensão da política como uma função da sociedade, que tem a implicação fundamental de que as questões eminentemente privados da sobrevivência e da aquisição de bens de consumo transformaram-se em interesse coletivo, ainda que nunca se possa conceber de fato tal interesse como sendo público. .

Ressaltemos que, na ocasião em que Arendt acusou esse esfacelamento, ainda era perceptivo uma disputa de fronteira entre política e economia, o que atualmente já não se perfaz com a mesma intensidade, pois o mercado já é vencedor e se estabeleceu como marco

definidor da pauta política. Naquele tempo, Arendt já notou que “a política se reduziu a uma atividade não mais caracterizada pela ação, pela liberdade, participação e deliberação, *mas, ao contrário, já se movia* pelo trabalho, necessidade, governo e administração” (D’ENTRÈVES, 1994, p. 59, grifo nosso), porque, segundo entendeu Correia (2008, p. 107), Arendt ainda tratava o social e o econômico como questões técnicas que requerem soluções administrativas. Contudo, vimos que as atividades econômicas se expandiram de forma tão descomedida ao ponto de hoje adquirirem um conteúdo político, fazendo com que a vida política fosse compreendida segundo o modelo de uma grande família a zelar pelas necessidades vitais de todos.

O problema é que essa exacerbação do social turva o que a política é verdadeiramente. Arendt (2014, p. 155) nos assegura que, onde a vida está em jogo, toda ação está, por definição, sob o domínio da necessidade, isso indica que o âmbito próprio para cuidar das necessidades vitais é a gigantesca e ainda crescente esfera social e econômica, cuja administração tem ofuscado o âmbito político.

Ainda sobre isso, lembremos que Arendt, também em *A condição humana*, anunciou como um grande equívoco a elevação da *vida como bem supremo*, para ela, esse movimento teria sobrepujado conseqüentemente, as ações relativas ao mundo comum (ARENDR, 2015, p. 389). Com essa inversão, a vida humana teria ganhado a posição de imortalidade, ocupada anteriormente pelo cosmo, acontecimento que foi tomado como algo desastroso para a estima e para dignidade da política. “A política, com essa inversão, baixou agora ao nível de uma atividade sujeita à necessidade, destinada a remediar, de um lado, as conseqüências da pecaminosidade do homem, e de outro, a atender às carências e interesses legítimos da vida terrena” (ARENDR, 2015, p. 390).

Desse modo, percebemos que na crítica arendtiana da ascensão do social, está embutida a defesa de que é necessário ao homem buscar superar todo estado de penúria ou indigência para poder estar apto e seguro para a ação; análogo ao que ocorreu entre os gregos, o cidadão político que aparece na análise de Arendt não pode estar privado por dificuldades individuais emergenciais, ele precisa estar livre de seus desejos mais imediatos para poder adentrar a cena pública e agir em concerto no mundo, junto a seus iguais, porque a ação política não prevê desigualdades, e, como já afirmamos outrora, não visa o homem isolado, mas o mundo e a liberdade. Contudo, apesar da agudeza dessa questão, entendemos que Arendt queira com isso criticar a dependência escandalosa da política em relação à economia que já vinha se estabelecendo como rastro de pólvora no mundo moderno e que hoje está consolidada.

Mas, em Arendt, essa compreensão da relação entre o social e o político não é simples, tendo recebido muitas críticas, algumas considerações têm sido realizadas a este respeito⁹⁴. Não nos deteremos em todas elas, nem concordamos com algumas delas, mas vejamos com atenção as alegações feitas por D'entrevès:

Eu defendo, entretanto, que isso (*a crítica a ascensão do social*) cega Arendt para importantes questões e a leva para uma série de julgamentos. Em primeiro lugar, a caracterização de Arendt do social é muito restrita; ela alega que o social é um domínio do labor, do biológico e da necessidade material, da reprodução de nossa condição de existência. Ela também defende que a elevação do social coincide com a expansão da economia do final do século XVIII; Eu argumento, no entanto, que tendo identificado o social com o crescimento da economia nos últimos dois séculos, Arendt não pode caracterizá-lo em termos de um modelo de subsistência de reprodução simples. Em segundo lugar, a identificação de Arendt do social com a atividade da família é responsável pela maior deficiência, ou falha na sua análise da economia. Ela é, de fato, incapaz de reconhecer que a moderna economia capitalista constitui uma estrutura de poder com distribuição altamente assimétrica de custos e recompensas. Confiando na analogia enganosa com a família, ela mantém que todas as questões referentes à economia são pré-políticas e, assim, ignora a questão crucial do poder econômico e da exploração. (D'ENTRÈVES, 1994, p. 115, grifo nosso, tradução nossa).

Algumas ponderações acima são aceitáveis se, de fato, Arendt mantivesse todas as questões referentes à economia como pré-políticas, mas consideramos desmedido apontar uma incapacidade sua em reconhecer que a moderna economia capitalista possui grandes equívocos e, dizer que ela não a percebe como uma superestrutura de poder complexa, que vem fomentando as desigualdades.

Achamos equivocada a posição dos que defendem o argumento de que a concepção de Arendt sobre a questão social é perpassada por profunda insensibilidade para com os explorados economicamente e que há uma desconsideração da pobreza na autora. Trata-se, na verdade, como veremos, da perspectiva que deveria, segundo Arendt, ser considerada importante e, por isso, iluminada pela luz do pensamento [...] (AGUIAR, 2004, p. 8).

Odílio Aguiar nos mostra acima que Arendt vai acompanhando as trilhas e curvas do nosso tempo e permanecerá criticando a ascensão do social, porque, em seu entendimento, o problema maior é o social e o econômico serem uma mesma coisa e, juntos, estarem pautando e decidindo sobre as demandas do político. Existem réplicas de Arendt a seus críticos que respondem bem ao que estamos levantando. Há um escrito seu intitulado: “Direitos públicos e interesses privados” que nos foi trazido por Adriano Correia (2008, p. 11), onde ela está debatendo sobre um texto “Direitos privados e o bem público”, que fora publicado dois anos

⁹⁴ Estamos nos referindo a Benhabib (1996); D'entrevès (1994); Habermas (1980).

depois de sua morte. Observemos o que ela escreveu a respeito disso em Arendt (1977, p. 106-107 apud Correia, 2008, p. 11):

O que dizer dos direitos privados de indivíduos que são também cidadãos? [Como os interesses e direitos privados de alguém podem ser reconciliados com o que se tem direito a exigir dele enquanto um cidadão?] [...] realmente a liberdade, a vida política, a vida do cidadão – esta “felicidade pública” de que falei – é um luxo; uma felicidade *adicional* para a qual se torna apto apenas depois de as solicitações do processo vital terem sido satisfeitas. Desse modo, se falamos de igualdade, a questão é sempre a seguinte: quanto temos de transformar as vidas privadas dos pobres? Em outras palavras, quanto dinheiro temos de dar a eles para torná-los aptos a desfrutar da felicidade pública? Educação é muito bom, mas o que importa mesmo é dinheiro. Somente quando puderem desfrutar do público é que estarão dispostos e aptos a fazer sacrifícios pelo bem público. Requerer sacrifícios de indivíduos que ainda não são cidadãos é exigir deles um idealismo que eles não têm e nem podem ter em vista da urgência do processo vital. Antes de exigirmos idealismo dos pobres, devemos antes torná-los cidadãos: e isto implica transformar as circunstâncias de suas vidas privadas de modo que se tornem aptos a desfrutar do ‘público’ [...]. (CORREIA, 2008, p. 11).

Nessa importante passagem trazida por Correia, Arendt nos faz entender como estava bastante ciente das implicações daquilo que defendia e como, sensivelmente, avançava em suas reflexões acerca do político, tentando compreender os desdobramentos que transcorriam na parte final do século XX, com sua nova arquitetura econômica e sua efervescência política.

Quanto a essa ideia de cidadania, compreendemos e aquiescemos Arendt, ela, diligentemente percebeu nas tramas do nosso tempo, que há muito a ser transformado no tocante à vida privada dos pobres para que eles possam alcançar a cena pública em pé de igualdade com os demais, porém, nosso contexto do início do século XXI nos faz entender e sentir um tanto diferente, já não podemos pensar em “tornar” os pobres cidadãos, somente pela ação política de representatividade. Deve haver engajamentos e processos participativos revolucionários, diretos, para transformar a vida privada dos pobres, junto com eles, não se cuidará de sua pobreza apartados deles, de algum modo eles deverão entrar no jogo, e, devem estar preparados para adentrar à cena pública e desfrutar de bens públicos, como cidadãos, ainda que possuam menos. Não podemos mais esperar que os pobres ascendam socialmente para somente depois disto participar do mundo público, considerando que seu processo de ascensão e de inclusão já é político.

Enfim, consideramos que as ponderações críticas feitas a Arendt quanto a forma que ela entende a ascensão do social - quando não exasperadas a ponto de defender que todo interesse e necessidade individuais devem ser atendidos - tenham alguma razoabilidade. Hoje é quase impossível se refletir sobre política, sem considerar que muitas questões sociais são matérias e ou dão substância a ela. Nosso ponto é considerar a reflexão de Arendt na sua

inteireza e grandeza e procurar defender (como ela mesma o fez) uma dignidade e um sentido para política do nosso tempo, que ainda ultrapasse os interesses individuais privados e foque no coletivo, embora tenhamos certeza das dificuldades de se enfrentar o jogo econômico. Julgamos que não devemos permanecer entendendo o delineamento do público e do privado na mesma forma que Arendt empreendera, e, que seja possível politizar alguns elementos do social que foram deixados de lado, pretendemos com isso colocar em tela uma discussão sobre o peso político das práticas educativas para fortalecer nossa ideia de que o sentido público da educação é *um dever ser* relativo ao mundo, que se mostra como um compromisso com a cidadania, com o preparo dos indivíduos para penetrar no mundo público e na responsabilidade com o que é comum.

4.2 Sobre o lugar da educação no pensamento de Arendt.

Como fora ressaltado em diferentes partes desse estudo, Arendt não possui uma teoria ou uma doutrina educacional e suas preocupações maiores são com a política e com o mundo moderno. Foi partindo dessa compreensão que suas análises se aproximaram das questões educacionais e fizeram delas um problema político. Ao se buscar uma localização teórica para a educação, nesse grande empreendimento epistemológico, chegaremos a um “subtópico” pertencente a uma grande engrenagem conceitual, na qual outros temas estão tratados de forma mais vigorosa e profunda. No entanto, como em Arendt nenhum assunto foi considerado pequeno ou superficial, quando tocou no problema educacional, ela o fez trazendo elementos incomuns, bem diferentes daqueles que usualmente se encontram em discussões deste campo. Arendt teve por rotina filosófica o hábito de levantar os pontos deslembados de uma problemática, ou aqueles elementos arguciosos que causam grande impacto quando vem à superfície – quanto à educação não foi diferente.

No entanto, mesmo com toda argúcia de seu pensamento, notamos uma pequena lacuna, ou uma indefinição quanto ao lugar ocupado pela educação nas esferas e domínios por ela delineados. Por isso, refletir sobre um lugar para educação entre as atividades humanas citadas em *A condição humana* (trabalho, fabricação/obra, ação) não é uma tarefa simples, assim como também não é fácil dimensioná-la quanto aos domínios privado, público e social. Em CE “Arendt explica que a esfera educacional não é parte nem da vida privada, nem da vida pública, mas se constitui uma espécie de esfera intermediária, em que os princípios de nenhuma das duas são válidos em sua totalidade” (ALMEIDA, 2011, p. 37). A educação aparece, assim, instituída apenas como um ponto de transição entre o público e o privado,

postado como algo antecedente ao mundo político, um elemento pré-político. As passagens a seguir revelam esse lugar: “há uma conexão entre a perda da autoridade na vida pública e política e nos âmbitos privados e pré-políticos da família e da escola” (ARENDR, 2014, p. 240); “a perda geral da autoridade, de fato não poderia encontrar expressão tão radical do que sua intrusão na esfera pré-política” (ARENDR, 2014, p. 241). Poucas vezes o termo pré-político se enuncia, contudo, a repercussão dessa condição não-política da educação é inquietante e exige um juízo mais acurado.

Mesmo reconhecendo que, em Arendt, “o pré-político tem mais confiabilidade e crédito que o político” (BENVENUTI, 2010, p. 51) devido sua durabilidade, não aceitamos inteiramente a instituição da educação apenas como um ponto mediano, postado como algo antecedente ao mundo público-político, sem interferência direta neste. Compreendemos a arquitetura do seu escopo teórico, que visa resguardar a natureza assimétrica das relações neste âmbito, assim como entendemos que haja mesmo equívocos em se pretender instaurar relações igualitárias entre adultos e crianças, professores e alunos, todavia, fazemos ressalvas a um certa *apolitia* nas práticas educativas, porque estas abrangem um grupo de sujeitos bem diferenciados, não se restringindo apenas ao professor e ao aluno e, se desenvolvem sempre num campo de forças, tensões e conflitos, que para nós é político.

Ao querer compreender e posicionar um lugar para educação no empreendimento arendtiano, nos deparamos, como vimos, com ela sendo apenas um médium que intersecciona alguns dualismos. Podemos lhe apresentar entre o pré-político e o político, entre a fabricação e a ação, entre o privado e o público e notamos que nesse espaço “entre” é sempre complexo capturar seu sentido; para fisgá-lo parece ser necessário ir olhar as bordas, ou os pontos limítrofes entre um domínio e outro. Hoje os limites de tais domínios e atividades não nos aparecem tão estáticos, não há mais neles aquela fixidez da tradição grega e é difícil analisar com precisão aquilo que se nos oferece fugidio. Assim, para capturar esse espaço da educação na teoria arendtiana, segue-se sempre num movimento fluido, o que é um exercício laborioso.

A educação pode ligeiramente estar próxima da atividade que Arendt nomeou de *Fabricação* ou *Obra*, porque sua tarefa implica a durabilidade do mundo, mas não podemos dimensionar firmemente a educação entre as atividades que possuem como natureza a *Fabricação*, porque elas têm um pressuposto fixo: o critério “meios e fins”. Conforme compreendeu Arendt, os meios e os fins da Fabricação, estão ou são previstos de antemão e há em sua previsão alguma precisão, “a característica da fabricação é ter começo definido e um fim definido e previsível” (ARENDR, 2015, p. 178); assim, na educação, porque se conecta sempre e necessariamente a um tempo histórico e a um lugar social plural, há uma

imprevisibilidade na sua consecução, não se tem como prefixar ou fixar um programa ou um modelo e estabelecer seus fins últimos, nem medir de imediato seu alcance e impacto. Ela é uma atividade programática, mas é temporal no sentido de se vincular e ter de respeitar sempre e necessariamente um contexto humano histórico, plural e que sempre se diversifica. A educação é, portanto, incompatível com o nível de definição e de previsibilidade com que se perfaz a *Fabricação* e, também não opera com sua lógica de reificação que pressupõe a construção de um objeto segundo um modelo pré-determinado (Idem, 2015, p. 174), nem, tampouco, se dá em isolamento, no nível em que o *homo faber* se encontra para produzir suas obras (Idem, 2015, p. 179) como ocorre na *Fabricação*. A educação, como prática de formação humana prevê regimes de interação e de socialização e, teias de relação.

Pela potência de sua força entre os homens no mundo, pela imprevisibilidade do seu alcance, não só isso, mas especificamente por isso, a educação se aproximaria muito mais do que Arendt afirmou em relação à *Ação*, que é imprevisível e ilimitada, pela fragilidade das leis e instituições humanas e de todo assunto relativo à convivência dos homens, o que decorre da condição humana da natalidade (ARENDRT, 2015, p. 286). A *Ação*, assim como a educação, também ocorre pela natalidade, por se tratar da possibilidade de um *início*, não de algo, mais de alguém e da probabilidade de que algo novo aconteça como milagre, diferenciado e singular, frente e em oposição clara a toda possibilidade estatística; pela ação e pela palavra, escreveu Arendt (Idem, 2015, p. 222) os homens revelam verdadeiramente ser *quem são*, e, não apenas suas qualidades ou talentos, estes evidenciam meramente *o que* eles são.

Esse rol de elementos apresentados brevemente acima, que dizem respeito a ação, poderiam, ainda que deflacionados, corresponder à educação, todavia, para nossa pensadora, tudo isso é inerentemente político, e, por ser assim, eles carecem de algo que não pertence, ou não pode se dar inteiramente na atividade educacional – a igualdade. A ação ocorre sempre entre os homens numa teia de relação simétrica, em condição de igualdade, “estes agem “entre-homens” por interesses (*inter-est*) que lhes são comuns e dizem respeito ao mundo e não à vida” (ARENDRT, 2015, p. 226). Na educação, ao contrário, como já vimos, há uma assimetria que ao menos temporariamente espelha uma situação de desigualdade, o que dificulta que ela se firme totalmente como ação política.

Contudo, destes dualismos, a separação em relação à política é o que mais nos intriga. Apresentar a educação e a política como dois âmbitos distintos da vida, apesar de fortemente imbricados, é inquietante. Arendt defende a educação como um problema político, mas

poucas vezes a assume como atividade política⁹⁵. Diferentemente da crença que se construiu na Europa e que se alastrou pelo mundo, de que, se deve começar pelas crianças caso se queira produzir novas condições políticas ou um mundo novo, Arendt irá considerar essa convicção mais falaciosa⁹⁶ que verdadeira e, irá criticar o ideal de Rousseau e de seus seguidores “no qual a educação tornou-se um instrumento da política” (ARENDR, 2014, p. 225).

Mesmo que as abordagens de muitos teóricos dos últimos séculos tragam os temas da política e da educação interligados e implicados e, que se tenham construídos discursos acerca da relação direta existente entre esses dois âmbitos⁹⁷, em Arendt, como já anunciamos, em se tratando de uma prática, um fazer ou uma atividade, estes aparecem como âmbitos distintos. À primeira vista, parece não haver uma relação necessária entre eles; alguns estudiosos de Arendt no Brasil os apresentam separados e até em posição teórica que conflitam. Todavia, antes de assumir e ou defender essa separação consideramos ser pertinente alguma ponderação: é-nos impactante operar passivamente com a ideia desse afastamento, refletimos se distinguir estes domínios é o mesmo que lhes separar, e, já vimos que é necessário ajuizar como mais prudência a rigidez e a atualidade das separações realizadas por Arendt.

Desejamos respeitar seu tempo, sua história de vida, e considerar também e, sobretudo, nossa realidade e suas condições específicas, por isso precisamos pensar se Arendt não pesou a mão na realização desses afastamentos e delineamentos, como já alertaram e criticaram alguns de seus comentadores⁹⁸, e, a partir disso, questionar se não é possível politizar algo daquilo que ela retirara da esfera pública. Estudiosos de Arendt, no Brasil, parecem não considerar a profundidade desse item frente ao conjunto de sua obra; falam dele em seus textos, como algo dado, como um ponto acabado da teoria que não precisa ser ressignificado. Talvez, o façam sem se preocupar de modo adequado com as implicações que o avigoro dessa separação pode ocasionar para a educação em nossos dias⁹⁹ e com a

⁹⁵ Nessa passagem do texto *A crise na educação*, a educação é assumidamente uma atividade política, para Arendt: “[...] na América – *nos Estados Unidos*, indiscutivelmente a educação desempenha um papel diferente e incomparavelmente mais importante politicamente do que em outros países. Tecnicamente, é claro, a explicação reside no fato de que a América sempre foi uma terra de imigrantes; como é óbvio, a fusão extremamente difícil dos grupos étnicos mais diversos-nunca completamente lograda, mas superando continuamente as expectativas- só pode ser cumprida mediante a instrução, educação e americanização dos filhos de imigrantes [...]”. (ARENDR, 2014, p. 223, grifo nosso).

⁹⁶ “Do ponto de vista do mais novo, o que quer que o mundo adulto possa propor de novo é necessariamente mais velho do que eles mesmos [...]” (ARENDR, 2014, p. 226).

⁹⁷ Sobre isso observar as aproximações entre educação e política em: (NEVES, 1991; FREIRE, 1992; AZEVEDO, 2008;).

⁹⁸ Estamos considerando Habermas (1980); Benhabib (1996); Correia (2008).

⁹⁹ Entre eles, destaque: Bodziak Júnior (2017, p. 64); Benvenuti (2017, p. 99).

repercussão que esse tipo de reflexão pode ocasionar no escopo das discussões da filosofia da educação na contemporaneidade.

Há quem deseje arrazoar essa separação, “Arendt sustentou até o fim sua posição de definir a escola como espaço pré-político e conservador de transmissão da autoridade” (BODZIAK JUNIOR, 2017, p. 64) e que não é possível “determinar o futuro através da escola” (Idem, 2017, p. 69). Embora tenhamos entendido os motivos pelos quais Arendt pretendia afastar os conflitos e tensões sociais recorrentes no mundo público do ambiente escolar¹⁰⁰, defender publicamente (se resguardando na teoria arendtiana) que educação e política são domínios que se dão separadamente pode ser uma temeridade na realidade deste início de século; até que os argumentos de Arendt sejam expostos e ganhem alguma razoabilidade, muitos burburinhos podem transcorrer, pondo em risco a grandiosidade do seu pensamento e ameaçando o debate entorno da educação e da filosofia

Numa dissertação que teve como título *Educação e Política em Arendt: um sentido político para a separação*, buscando defender e justificar uma separação entre esses dois domínios, Érica Benvenuti (2010, p. 12) afirma querer desvelar uma dimensão política para a educação; reconhecer os limites da atividade educativa quanto a sua potência transformadora e declarou que pretendia confrontar os discursos correntes sobre a relação educação e política (p. 12). No geral essa estudiosa assegura que Arendt alia esses dois âmbitos entrelaçando-os de muitos modos, mas afirma também que na compreensão arendtiana se encontraria uma “relação nebulosa entre eles” (p. 13) mesmo percebendo as dificuldades existentes nos textos de Arendt quanto a essa relação, todo o escopo dessa dissertação irá preservar a separação e buscar arrazoá-la; nós, mesmo compreendendo o esforço e o rigor dessa interpretação, gostaríamos de refletir sobre essa separação.

O problema todo está contido explicitamente em duas linhas de CE: “cumpre divorciarmos decisivamente o âmbito da educação dos demais, e acima de tudo do âmbito da vida pública e política para aplicar exclusivamente a ele um conceito de autoridade” (ARENDR, 2014, p. 246).

No afã de defendermos a separação desses domínios, podemos focar nele em demasia e nos esquecermos do tema a que Arendt se remetia naquele contexto de escrita de CE quando lhe afirmou: ela se referia à perda da autoridade e da tradição no mundo moderno, sua principal inquietação naquela ocasião era perceber que pelo totalitarismo já não havia

¹⁰⁰ Em Reflexões sobre Little Rock, ocasião em que refletia sobre a dessegregação racial sancionada pelo governo americano, Arendt criticou severamente a decisão de se iniciar pelas escolas um processo de discriminação típico da esfera social, trazendo para o âmbito educacional um assunto que a esfera política tinha a responsabilidade de enfrentar.

autoridade e referenciais legítimos no campo político e que algum tipo de autoridade precisava ser resguardado no campo educacional. Ao mesmo tempo nossa autora percebeu o quão problemático seria justificar a presença da autoridade no campo formativo, a despeito de sua negação em outros domínios, porém, pela assimetria natural da relação educador-educando havia a necessidade de manter em vigor ao menos uma autoridade temporária, e, assim, a educação se desligaria momentaneamente do que Arendt idealizou como política; por isso sua defesa do divórcio entre política e educação naquela passagem específica.

Àquela altura (1958) Arendt não sabia ao certo como se resguardaria a questão da autoridade no mundo moderno; olhando a educação por fora, percebeu as dificuldades quanto à acomodação da autoridade na educação, num mundo onde essa categoria não mais existia (2014, p. 245); ela estava ciente do imbróglio que podia acarretar essa defesa nas sociedades contemporâneas que, ao menos em discurso, se apresentavam como democráticas, igualitárias e, diziam querer garantir cidadania ao maior número de pessoas e grupos possível. Arendt percebia uma ambiguidade conflituosa: por um lado o mundo já estava marcado pela consciência e pela discursividade democrática, e, por outro, havia uma sociedade ainda pautada na desigualdade e na autoridade, isso por entender (talvez de maneira saudosa) uma demarcação entre o âmbito de vida público, o da luminosidade, e o âmbito privado, regido pela exclusividade e pela privacidade.

Mas como a compreensão era para Arendt um exercício infundável e sempre possível de ser atualizado, ao reconhecer essa ambiguidade e a imprecisão dos seus desdobramentos na contemporaneidade, não se demorou nessa questão de forma minuciosa, como era costumeiro em sua análise. Entendemos que nossa autora olhou para esse problema com o distanciamento de filósofa e como leiga nas peculiaridades pedagógicas, por isso não quis se pronunciar de forma definitiva sobre os modos específicos de como se efetivaria a educação (com ou sem autoridade) no contexto moderno, deixando um campo aberto de possibilidades interpretativas que podemos rever e atualizar.

Assim sendo, penso que permanecer reafirmando esta separação, sem refletir na forma devida sobre sua gravidade, não tem colaborado para o debate acerca desse ponto da teoria de Arendt. Por isso, quisemos revisitar com outros olhos o que Arendt defendeu a 60 anos, antes de maio de 68, antes da queda do muro de Berlim, antes de enfrentarmos regimes ditatoriais na América Latina e de sairmos deles por vias democráticas. Algumas pistas para essa revisão podem ser retiradas do texto de Benvenuti, em que demonstrou o fato da educação como âmbito da vida não poder isolar-se rigorosamente da esfera política, e notou que “essa separação não se sustentaria de forma tão radical” (2010, p. 10). Em algumas passagens, essa

estudiosa afirma que a separação aparece somente como um “conflito aparente” (2010, p. 11) e desconfiamos que realmente seja este o caso e, sabemos que conflitos aparentes pecam por apresentarem apenas tensões superficiais, e, por poderem camuflar os elementos essenciais que estão em jogo numa questão.

Queremos considerar a ponderação feita por Duarte e Cesar acerca dessa relação entre educação e política em Arendt, e pensar que já não podemos olhar para educação considerando os pontos extremados de uma discussão entre os âmbitos público, privado, social e político, porque isso nos faz correr o risco de não enxergar o verdadeiro sentido da educação:

Por um lado, a educação não deve estar totalmente exposta à luz e às pressões da esfera pública, resguardando um espaço de independência e autonomia em relação ao mundo tal como ele já existe. Por outro lado, é necessário que a educação não se feche totalmente no espaço privado e, deste modo, exclua as crianças do mundo público dos adultos, pelo qual elas devem se tornar gradativamente responsáveis como futuros preservadores e inovadores [...]. (DUARTE; CESAR, 2010, p. 6).

Assim sendo, não pode a educação se fechar ou se comprometer somente com um âmbito da vida, seja o privado ou o público. As escolas, no entendimento de Arendt, são espaços de confluência das esferas, “elas envolvem o direito das pessoas educarem seus filhos como acham que convém, o direito social de escolher a companhia que desejar e o direito político do governo de preparar as crianças como cidadãos” (YOUNG-BRUHEL, 1997, p. 280). Por isso, diante do tratamento reduzido dado ao tema da educação (tratado especificamente em apenas um texto de menos de 30 laudas) e frente à vastidão do tratamento dado às questões políticas, temos uma sensação de vaguidade teórica da questão educativa, que está diametralmente oposta à profundidade da compreensão de outros temas, o que pode ser comprovado em muitos dos seus escritos. Isso pode nos ajudar e provocar a repensar o entendimento de Arendt; sua própria compreensão nos permite conjecturar sobre pontos de separação e sobre proximidades e interfaces de tais âmbitos. Julgamos que, em Arendt, majorar os aspectos políticos da educação nos deixa em maior conexão com os contextos atuais da formação humana.

Quando “Ela se refere ao problema da perda do espaço público no mundo contemporâneo, o qual traz consigo uma perda de responsabilidade para com o mundo e, assim, também uma crise generalizada da educação” (DUARTE; CESAR, 2010, p. 8) o campo educacional é incluído entre os problemas políticos de primeira grandeza e não simplesmente uma questão pedagógica. Essa abrangência nos conforta e encaminha para

afirmar que, dada a imprevisibilidade e a falta de controle sobre o alcance e os impactos da atividade educacional, temos a certeza de que a educação é frágil, haja vista que os projetos de formação humana e cultural *Paidéia*, *Humanitas* e *Bildung* não deram conta de uma formação que impedisse tragédias humanas como o totalitarismo, mas, ela ainda é potente e salutar.

Pela dificuldade de se pressupor e fixar um modelo exemplar de homem e um modelo de formação e, também, por termos que considerar os novos em estado de *vir a ser* permanente, nos encaminhamos para assentir, à luz do que nos trouxe Arendt, que um lugar possível para a educação é o horizonte temporal determinado pelas sucessivas gerações de humanos que habitam a terra e constroem o mundo; porque a educação, forjada pelo tempo, conecta o homem ao mundo sempre num tempo histórico específico, isso se perfaz como ciclo. Em cada tempo, cada grupo humano tem instituído e legitimado formas de educar os novos, escolhendo aliar o passado com o presente em confronto com o futuro ou, inversamente, coligando o presente com o futuro, em franca desvalorização do passado. Alguns poucos têm se preocupado em equacionar, na educação, passado-presente-futuro respeitando uma simetria ente eles.

Deste modo, ao inserir os novos no mundo, a educação se entrelaça ao tempo e a contextos sempre novos e plurais, adentrando o jogo temporal do mundo, com suas vicissitudes, continuidades e impermanências; assim, ensinar sobre o mundo, especialmente aos mais jovens, exige, conforme refletiu Deina (2017, p. 168), “uma reflexão que incorpora, necessariamente, o passado, o presente e o futuro da humanidade e, nesse ponto específico, a educação possui um profundo sentido político”. Essa tarefa peculiar nos faz reafirmar que o lugar da educação é o tempo. Conforme aludira BÁCENA (2009, p. 7), para Arendt toda educação mantém uma dupla relação de temporalidade, com o tempo precedente e com o tempo futuro, ou seja, na educação se entrecruza a dimensão humana da temporalidade e estão dimensionados presente-passado-futuro indissociavelmente: não é possível educar sem referência ao passado, mas se educa os novos sempre no presente, *o presente é o nosso alimento preferido como nos dissera Benjamim*, contudo, se os novos devem assumir o mundo em comunhão com os outros, educa-se para o futuro, para uma nova responsabilidade com o mundo.

A educação desvela-se, assim, como o paradoxo vivo entre possibilidade e impossibilidade, entre o que conserva e o que rompe. Os novos chegam num mundo que preexiste, e, algo dele precisa chegar aos novos, mas, além de mediar essa relação homem-

mundo, a educação precisa ao mesmo tempo possibilitar ao novo alguma força e espaço que potencialize as rupturas necessárias que transforme o que tiver que ser mudado no mundo; é nesse fluxo de impermanência que podemos inserir a educação. É, pois, a temporalidade um critério essencial para se pensar a educação no mundo. Arendt, para além dos afastamentos e separações que estamos acostumados a nos deparar, sugere que a educação tenha também, como fundamento, uma relação com o tempo histórico dos homens; que a temporalidade institui e funda o trabalho educativo, pois “assim como a cultura, também ela repousa na existência de um mundo comum, que resulta da pluralidade dos homens, sobre todas as gerações” (BACENA, 2009, p. 22).

4.2.1 Um inventário sobre o sentido da educação no texto *A crise na educação*

Como já anunciamos um lugar para a educação no pensamento arendtiano, passamos agora a demonstrar, em pequenos detalhes, como seu sentido público está expresso no texto *A crise na educação*. O diálogo com esse escrito foi constante e frutífero durante todo nosso trabalho de compreensão; por não haver uma linearidade no tratamento das questões contidas nele, usamos-lhe como ferramenta de acordo com nossa necessidade investigativa. Nessa parte final, vamos extrair dele alguns elementos que supomos firmarem o sentido da educação e confirmarem sua potencial responsabilidade com o mundo. É importante antecipar que Arendt nunca fala em objetivos ou finalidades da educação, mas deixou muito evidente que ela possui uma essência, a natalidade, e isso está sendo assumido por nós como *o sentido da educação no mundo*.

Queremos iniciar este levantamento com um ponto intrigante e instigante. Notamos que, em duas sociedades em que Arendt percebe um certo brilhantismo político (embora a política seja para ela uma atividade sempre muito falível), numa antiga – a romana – e numa moderna – a americana, a educação, conforme podemos notar, tem uma função política explícita. Ao se referir à essência da atitude romana, que considera o passado *qua passado* como modelo a ser ensinado e apreendido, ela nos assegura:

Contra o pano de fundo inabalado de uma tradição dessa natureza, na qual a educação possui uma função política (e esse caso era único), é de fato relativamente fácil fazer direto as coisas em matéria de educação, sem sequer fazer uma pausa para apreciar o que está fazendo, tão completo é o acordo entre o ethos específico do princípio pedagógico e as convicções éticas e morais básicas da sociedade como um todo. Nas palavras de Políbio, educar (*entre os romanos*) era simplesmente fazer-vos ver que sois dignos de vossos antepassados, e nesse mister o educador podia ser um companheiro de luta [...] por ter também, embora em nível diverso, atravessado a vida com os olhos grudados no passado. (ARENDR, 2014, p. 245, grifo nosso).

E, ainda que não tão abertamente, como no caso acima, nossa pensadora nos traz outra asserção quanto ao papel e a função da educação na vida pública, agora na sociedade americana:

Na América, indiscutivelmente a educação desempenha um papel diferente e incomparavelmente mais importante politicamente do que em outros países. Tecnicamente, é claro, a explicação reside no fato de que a América sempre foi uma terra de imigrantes; com é obvio, a fusão extremamente difícil dos grupos étnicos mais diversos – nunca completamente lograda, mas superando continuamente as expectativas – só pode ser cumprida mediante a instrução, educação e americanização dos filhos dos imigrantes. (ARENDRT, 2014, p. 223).

Essas duas asserções referentes ao papel político assumido pela educação nessas sociedades são exceções, no sentido de terem sido claramente assumidas por Arendt. No entanto, elas não estão isoladas no texto, vimos muito mais coisas que desvendam este papel. Porém, o que é mais provocante nesse caso é o fato de que exatamente nestas sociedades que se apresentam para Arendt como politicamente interessantes, a romana¹⁰¹ e a americana¹⁰², somente nelas, ela tenha visto uma contribuição significativa da educação na vida pública e no âmbito político. Suponho que nem Arendt conseguiu ver essa coincidência. A justificação no caso romano tem certa razoabilidade, haja vista não termos notícias de sociedades que tenham reverenciado o passado tal como eles fizeram, mas, quanto à sociedade americana e o problema da identidade cultural e da imigração contínua que ela enfrenta, a justificativa é frágil, essa não é – e nunca foi – uma questão incomum em outras sociedades, ainda mais nos dias de hoje em que o fenômeno da imigração se aprofundou extensamente. Assim, se for o caso, a educação pode assumir uma função pública de enfrentamento dessa questão em muitas partes do mundo, inclusive no Brasil.

Como dissemos, há, no texto, muito mais elementos relacionados à função, ao ofício, à tarefa, ao papel, à responsabilidade e aos compromissos da educação como atividade de preparação, instrução, mediação dos novos em relação ao mundo público.

Ainda se referindo à educação nos Estados Unidos, Arendt nos diz: “as crianças, ao terem ultrapassado a infância e estarem prontas para ingressar na comunidade de adultos como pessoas jovens, eram o que os gregos chamavam simplesmente *óineói*, os novos” (2014,

¹⁰¹ Arendt lhes apresenta como possuidor de práticas políticas não autoritárias e legítimas, e, como a sociedade que inaugura e faz reverberar a ideia de fundação política. (ARENDRT, 2014, p. 162).

¹⁰² Mesmo nesse texto *A crise na educação*, Arendt faz comentários positivos sobre a América como república, como lugar que prima pela igualdade – Cf. (2014, p. 224); e no texto *Sobre a revolução* há importantes considerações acerca da política nessa sociedade, identificando como a revolução americana pode ter sido mais exitosa (em alguns objetivos) que a francesa. A grande questão de Arendt é ver nessas sociedades a manutenção de traços do sentido republicano na política.

p. 224-225), ora, julgamos que *só está pronto* quem foi devidamente preparado e está instruído para fazer algo. Mais uma vez aparece, ainda que indiretamente, a ideia de educação como preparação para o mundo público, embora a todo instante esteja também presente a ideia conflitante de que a crença na educação seja uma ilusão, ou até um equívoco¹⁰³. Outra manifestação do sentido público da educação aparece quando Arendt vai abordar e criticar o segundo pressuposto da *progressive education*, aquele referente ao ensino e à formação pedagógica dos educadores. Vamos observar que será mais do mesmo, mais reforçaremos a ideia de educação como preparação para o mundo, vejamos: “aquilo que, por excelência, deveria preparar as crianças para o mundo dos adultos, o hábito gradualmente adquirido de trabalhar e não de brincar, é extinto em favor da autonomia do mundo da infância (ARENDR, 2014, p. 233).

A insinuação acima só amplia o entendimento de ser a educação uma prática intencional, com impacto objetivo na vida pública e cidadã do indivíduo, ainda que ali também não se possa predizer ou controlar o que decorrerá dessa preparação, está manifesta sua importância. E, os indícios dessa ideia encontram-se espalhados por todo o texto:

Esta retenção da criança (*a um mundo só de crianças*) é artificial porque extingue o relacionamento natural entre adultos e crianças, o qual consiste do ensino e da aprendizagem, e porque oculta ao mesmo tempo o fato de que a criança é um ser em desenvolvimento, de que a infância é uma etapa temporária, uma preparação para a condição adulta. (ARENDR, 214, p. 233, grifo nosso).

Nessa passagem, está explicitada a relação clássica de ensino e aprendizagem e a dupla responsabilidade da educação, quando o educador deve ensinar aos educandos aquilo que eles ainda não sabem e que precisam saber para entrar e estar no mundo; está também evidenciado que a infância é um estágio especial de desenvolvimento e de preparação, aqui se manifesta muito claramente a essência da educação; é aí que enxergamos seu sentido público, *votreraison d'être*.

O fato de evidenciar nas linhas e entrelinhas do texto uma crise na educação como um dos grandes problemas para o mundo moderno, um problema que pode ser posto à altura daqueles ligados às guerras, já faz aparecer a relevância dessa esfera para todas as sociedades. Embora não assumamos que a educação tenha tido uma natureza política na história das civilizações ocidentais, quando Arendt (2014, p. 234) se põe a refletir sobre o papel que ela desempenha no mundo, lhe concede um caráter político, alegando que a educação está entre

¹⁰³ “Preparar uma nova geração para um mundo novo só pode significar o desejo de arrancar das mãos dos recém-chegados sua oportunidade face ao novo [...]” (ARENDR, 2014, p. 226).

as atividades mais elementares e necessárias da sociedade humana, indicando que a existência incessante de crianças no mundo confere uma obrigação a todas as sociedades: que essas crianças sejam educadas, cuidadas, protegidas. Essas obrigações são de natureza política.

Encontramos ainda outro entendimento de prática educativa vinculada diretamente com a vida dos novos e com interferência substantiva nela, destacando-se, nesse sentido, as noções de “cuidado”, de “proteção” e de “formação”, que devem ser realizados, tanto no lar quanto na escola, pois “a criança requer cuidado e proteção especiais para que nada de destrutivo lhe aconteça de parte do mundo” (ARENDRT, 2014, p. 235), aqui notamos igualmente uma preocupação com o mundo, este, visto que constituído por seres mortais pode também ser desgastado, por isso, precisa ser preservado.

À luz do pensamento de Arendt, o lar é um ambiente mais privativo onde a criança é cuidada, tem sua intimidade preservada e está, supõe-se, segura de todos os perigos; na escola se educa e se ensina como o mundo é, e, além do cuidado, há o desenvolvimento, o preparo e o florescimento das capacidades e habilidades através de processos sistemáticos de ensino e aprendizagem. Ocorre, nesse ambiente, a entrada dos novos ao mundo, pela mão dos educadores, os quais, por conhecê-lo melhor e há mais tempo, irão apresentá-lo aos recém-chegados, que devem ser educados e instruídos para tomarem parte do mundo mais tarde e zelarem por sua continuidade.

Assim, em relação aos novos, a educação funciona nas sociedades como uma espécie de escudo contra os males do mundo, mas é também a atividade que lhes forma como humanos, no sentido de se responsabilizarem pelo mundo como sua morada. Incorpora-se a isso algo importantíssimo: a compreensão de que a educação é formação, “a criança, objeto da educação, possui para o educador um duplo aspecto, é nova em um mundo que lhe é estranho e se encontra em processo de formação, é um novo ser humano e é um ser humano em formação” (Idem, 2014). Nessa compreensão de formação dos seres humanos, está presente o que de mais fundamental a educação desempenha: o compromisso com o mundo. Percebemos que a reflexão de Arendt vai muito além de um pedagogismo, transcende ao ato objetivo de nomear ou definir um quadro de tarefas que a educação pode empreender; nossa pensadora não se ocupa de questões pontuais ou com uma funcionalidade técnica, nem supõe que um conjunto de metas será atingido pelo sucesso de práticas educativas e ou de teorias pedagógicas, longe disso. Sua compreensão se eleva no sentido de pensar a essência da atividade educacional, no que ela conserva, abriga e protege relativo aos novos e ao mundo, entendendo que todos eles estão envolvidos numa teia onde nada pode ser assegurado, que

tudo é inesperado e imprevisível, que existe apenas uma esperança de que as novas gerações, ao invés de destruir, possam refazer e renovar um mundo comum a cada dia.

É nessa direção que encaminhamos nossas considerações acerca do sentido público da educação, articulando estes pontos miúdos ao formidável empreendimento de Arendt, para compreender que a educação cuida da vida, mas está imbricada todo tempo com o mundo público, mais do que se tem afirmado, mais do que ela mesma evidenciou, e, somente entendendo assim, só nesse movimento de implicação do social com a política se pode afirmar que a responsabilidade é o verdadeiro sentido a que se destina a educação. Daremos mais atenção a essa questão da responsabilidade no item seguinte.

4.3 Apontamentos sobre *Responsabilidade*, em Arendt

Tendo afirmado que é a responsabilidade com o mundo a *raison d'être* da educação, precisamos demarcar alguns pontos que Arendt soergueu sobre esse tema. Ela evidenciou uma compreensão política do conceito de responsabilidade e fez uma discussão sobre responsabilidade coletiva, responsabilidade pessoal e sobre a responsabilidade com o que é comum entre os homens – o mundo. Alinhado a isso, ela também investigou a questão da culpa coletiva e da inocência coletiva, elementos que foram surgindo de forma confusa no contexto do pós-guerra. Pretendemos dar conta da dimensão política da responsabilidade, para em seguida reafirmar com mais tenacidade nossa propositura de como o sentido público da educação no mundo moderno é a responsabilidade com o mundo, no que ele tem de comum para os homens.

Numa coletânea dos textos escritos por Arendt, entre 1960 e 1970, organizada por Jerome Kohn – com revisão técnica de Bethânia Assy e André Duarte – e publicada no Brasil, em 2004, intitulada *Responsabilidade e Julgamento*, encontra-se uma exposição mais objetiva do problema da responsabilidade. O significado de responsabilidade aparece ali articulado às reflexões sobre o poder do julgamento, conectado também ao problema da moral e às questões legais. Bethania Assy (2015, p. XXVIII) afirma que “após confrontar-se com a banalidade do mal na incapacidade de pensar de Eichmann, Arendt daria início a um tipo de investigação sobre moralidade que não havia se dado de forma direta em nenhum momento anterior”. A partir daquele episódio, alguns temas da ética passariam a se fazer mais presentes, assim, durante todo o relato produzido sobre esse julgamento, as questões referentes à responsabilidade individual e coletiva vão ganhando nitidez e vigor. A partir daí, Arendt “que tanto se opusera ao enobrecimento do self e de suas supostas atividades

invisíveis, passaria a se ocupar de forma mais veemente da imbricação entre as atividades de pensar, querer, julgar e das noções de moralidade, ética e responsabilidade¹⁰⁴.

Nas reflexões arendtiana, formuladas a partir da obra *Eichmann em Jerusalém* e dos pontos contidos na coletânea *Responsabilidade e Julgamento*, as questões éticas e morais irão aparecer fortemente imbricadas ao tema da responsabilidade com o mundo comum. Sobre isso, alguns pontos nos parecem bastante relevantes e instigantes para nossa discussão a respeito da educação: o primeiro deles é referente à culpa e está contido nesta assertiva provocativa: “onde todos são culpados, ninguém o é” (ARENDT, 2004, p. 90). Esse é um assentimento que confunde os sentidos e significados de culpa e de responsabilidade, assim, dessa confusão, resultou que inúmeros inocentes se sentiram totalmente culpados por algo do qual não tomaram parte, enquanto os verdadeiros criminosos não demonstraram o menor resquício de culpa ou remorso pelas atrocidades que cometeram. Essa situação conflituosa, no ambiente de desordem que se instaurou nos pós-guerra “induziu a uma confissão de culpa coletiva prejudicando assim a identificação dos verdadeiros culpados” (ARENDT, 2004, p. 90).

Um segundo ponto se mostra a partir de outro problema sério que adveio quando se encerrou a segunda guerra mundial e que diz respeito ao medo e à recusa da ação: “havia o medo de julgar, dar nomes e atribuir culpas que corresponde também à recusa dos assuntos comuns da esfera pública” (Idem, 2004, p. 83), isto se destacara como ponto-chave para as questões de âmbito moral, estando igualmente implicado aos problemas políticos que enfrentamos na contemporaneidade. Essa recusa pelos assuntos da esfera pública e em participar das questões políticas, aquelas questões que dizem respeito a todo o cidadão e ao futuro do mundo, evidenciaram um profundo desinteresse pela coisa pública e revelava nos homens um agudo estado de alienação e isolamento, tornando-os incapazes de pensar e julgar por si mesmos. Assim, transformaram-se em presas fáceis para todo tipo de ideologia e manipulação. Esse estado de coisas, aliado ao poder de persuasão dos líderes fascistas e nazistas, induziu às massas a defender ou a cometer crimes de forma tão automática como se produzia objetos de consumo.

A partir desses pontos, Arendt pressupôs existir alguns obstáculos reais à responsabilidade e que estes podem gerar problemas de toda ordem no mundo moderno. Por exemplo, o peso da máxima que se popularizou propositadamente na Alemanha do pós-guerra, aquela que repetia “onde todos são culpados, ninguém, em última instância pode ser

¹⁰⁴ Conferir o que disse a este respeito Betânia Assy na introdução à edição brasileira de *Responsabilidade e julgamento*. (2004, p. 33).

julgado” (2004, p. 90-91) induziu à culpa coletiva e levou numerosos inocentes, puros e modestos, incapazes de qualquer ato criminoso, a se sentirem culpados, o que conduziu, ao mesmo tempo, pessoas delituosas, sanguinárias, fraudulentas e, de má-fé, a não sentirem nenhum arrependimento pelas barbaridades que foram capazes de cometer, o que, posteriormente, dificultou os julgamentos destes.

Outro importante empecilho quanto à responsabilidade dos agentes humanos dizia respeito à questão da inocência: no pós-guerra, além de se pressupor que havia culpa coletiva, passou-se também a alegar e propagar a ideia de que a inocência coletiva era possível, Arendt (2004, p. 91) compreendia e asseverava que não há culpa, nem inocência coletiva, que a culpa e a inocência só fazem sentido se aplicadas aos indivíduos. O objetivo de se defender algo contrário a isso, ou seja, o posicionamento afirmativo desses dois equívocos estava impregnado das ideologias totalitárias, o que só obscurecia e anuviava o problema. O julgamento é para os atos criminosos do agente culpado e, nesse sentido, a responsabilidade de cada um é pessoal. O pertencimento a um sistema ou jogo burocrático e administrativo não deve salvar ninguém, se foi cometido um crime com dolo, deve-se ser culpado por ele, pois “a alegação de estar agindo em nome do Estado não é válida” (ARENDRT, 2004, p. 100). Cabe ressaltar que, em suas ações específicas, se deve sempre considerar o grau de culpa dos agentes humanos, visto que é forçoso e necessário entender que cada um tem a sua culpa pessoal e deverá pagar por ela, por ser intransferível.

Das ilações entorno das noções de culpa coletiva e de inocência coletiva, derivou-se, para Arendt, a importância de se diferenciar responsabilidade pessoal e responsabilidade coletiva, o que para nossa investigação se faz bastante relevante; nossa autora o fez “considerando ser pertinente articular na discussão os aspectos morais, legais e políticos das duas, que, segundo sua compreensão, precisam ficar bem delineados” (Idem, 2004, p. 90-91). Contudo, o que podemos antecipar é que, em geral, a responsabilidade, conforme entendida por Arendt, parece sempre sugerir o resgate das possibilidades de engajamento dos homens na atividade política, bem como o interesse pela coisa pública em detrimento dos interesses individuais privados. Nas duas perspectivas de responsabilidade apresentadas por ela, vamos identificar que “a responsabilidade pessoal pode ser moral, legal ou política, e, a responsabilidade coletiva, só pode ser política” (ARENDRT, 2004, p. 220).

Responsabilidade pessoal é algo de caráter personalista e implica pessoalidade. Para melhor caracterizá-la, dizemos que quando algo é de responsabilidade do agente, nenhum ato seu transcende a ele mesmo, em palavras arendtiana, dizemos que “*os efeitos de um comportamento ou ação do agente são atribuídos apenas a ele e não podem ser transferidos*

de modo algum para o sistema” (ARENDDT, 2004, p. 94, grifo nosso), embora isso possa ser dito apenas conceitualmente, pois no contexto da segunda guerra foi quase impossível desconsiderar a influência do sistema sobre o agente. Na *Vida do espírito*, texto que gira em torno da vida contemplativa (e das atividades pensar, querer, julgar) foi possível identificar três níveis de responsabilidade pessoal: “a responsabilidade de pensar e de escolher a si mesmo; a responsabilidade de julgar e de escolher seus exemplos; e a responsabilidade para com a durabilidade do mundo” (ASSY, 2015, p. XXXV). Esse tema também aparece explicitado no texto *Responsabilidade pessoal sob a ditadura*, escrito em 1964, quando incomodada com as controvérsias furiosas que surgiram após o lançamento de sua obra sobre o julgamento de *Eichmann*. Depois disso, nossa pensadora mergulha de vez no enfrentamento teórico dos problemas morais, trazendo novamente alguns pontos do julgamento, aqueles que punham em evidência o tipo novo de mal que o totalitarismo foi capaz de engendrar em seus agentes, um mal que não era hodierno na história e confrontava a ideia de mal radical, porque se instaurava pela irreflexão dos homens.

A inusitada escolha pessoal por fazer o mal: “*o fato de que durante a guerra ter-se-ia preferido fazer o mal do que, ao contrário, sofrê-lo*” (ARENDDT, 2004, p. 80, grifo nosso), provou que algo inédito e estranho se passava com a humanidade. A partir disso, ela refletiu sobre a capacidade humana e suas infinitas possibilidades, e comprovou como o totalitarismo tinha usurpado todo padrão de julgamento que funcionava outrora: “eu tinha aceito como natural que todos ainda acreditamos, junto com Sócrates, que é melhor sofrer o mal do que infligi-lo. *Na guerra* essa crença revelou-se um erro” (Idem, 2004, p. 80, grifo nosso) e não se confirmava mais nos eventos que Arendt acompanhara, mesmo depois das guerras. Embora tivesse sido uma convicção que, ao menos idealmente, perpassava a história do ocidente – escolher fazer o bem não mais se repetia.

Até aquele tempo, diante de alguns dilemas, esperava-se sempre que os humanos tentassem escapar, a todo custo, de realizarem o mal a outrem, mesmo que às vezes tivessem de padecê-lo. Isso que parecia ser uma “inclinação natural” dos humanos se revelou ultrapassado durante a segunda guerra – foi-se muito além das velhas convicções. A escolha pessoal por sofrer o mal ao invés de praticá-lo passou a ser vista como um ato bucólico frente ao desvario que se apresentara. Por isso, pelas escolhas individuais de muitos, todas as teorias a respeito do mal foram contraditas, todas elas apontavam-no como ausência do bem, negação do bem, mas “naquela hora o mal que se evidenciava era desconectado de qualquer espécie de bem” (ARENDDT, 2004, p. 80).

Ainda foi abjeto para Arendt perceber que havia se instalado outra novidade depois da guerra: “*uma aceitação quase geral da defesa da tentação como motivo para ação individual*” (ARENDDT, 2004, p. 80, grifo nosso), o que estava por detrás desta aceitabilidade era algo profundo e problemático: havia uma descrença geral na capacidade humana de apreciar criticamente os acontecimentos. Isso, além de um comprometimento estético, que revelava a cegueira do homem e sua insensibilidade com a dor do outro, mostrava que se tinha chegado ao ponto máximo de descaracterização do humano, tendo ocorrido o esquecimento daquilo que tradicionalmente faz o homem ser o que é – perdeu-se a crença em sua capacidade de pensamento, “havia uma convicção difundida de que é impossível resistir a qualquer tipo de tentação, de que não se podia confiar em nenhum de nós[...]de que ser tentado e ser forçado são quase a mesma coisa” (Idem, 2004, p. 80). Quando um grupo de humanos acredita e defende que, *basta ao homem ser tentado para que se sinta forçado a agir* e, quando essa crença se converte em justificação moral para se cometer crimes, a marca de um colapso na moralidade é evidente e perturbadora. Essas “desculpas” tornaram-se os traços dos domínios totalitários que se faziam visíveis no homem ao tentar escapar da responsabilidade pessoal.

A despeito de todos esses ocorridos, que se referiam diretamente à responsabilidade pessoal dos agentes, havia algo que ecoava bem atemorizante, pois, tudo isso, compunha os argumentos em defesa de uma “*não vontade de julgar*” (ARENDDT, 2004, p. 81, grifo nosso), mascarando algo ainda mais grave – “*a suspeita de que ninguém é mais um agente livre e que por isso sente-se incapaz de se responsabilizar pelos seus atos*” (Idem, 2004, p. 81, grifo nosso). Na expressão popular da época “quem sou eu pra julgar?”, se camuflava uma aguda desconfiança na humanidade e em sua ‘quase natural’ tendência para realizar o bem ao invés do mal. E isso tudo se referia ao terror, “o medo de julgar, dar nomes, atribuir culpa – especialmente no que diz respeito àqueles no exercício do poder ou em alta posição” (ARENDDT, 2004, p. 83), que se instalou como espectro e ajudou a estabelecer a lei do silêncio e a recusa à política.

Foi em decorrência desse temor e da recusa ao julgamento que se fortaleceu a falácia da culpa coletiva, que era um subproduto das ações coordenadas pela ideologia totalitária que fora aplicada com sucesso ao povo alemão e ao seu passado coletivo. A sociedade alemã vivia uma onda aterrorizante que se fazia forte entre a juventude, ressoava a crença de que todos eram culpados pelos acontecimentos durante a guerra, isso “*caiu como uma luva* para os verdadeiramente culpados, que viram a força dos seus atos arrefecerem, se diluírem na multidão (o que é sem sentido e indébito em qualquer cenário)” Arendt (2004, p. 83) acusou

fortemente essa falácia e nos lembrava que não devemos considerar todos os cristãos culpados pelo passado da cristandade, que isso incidiria numa incoerência brutal, e – o pior – faria desaparecer a culpa de muita gente que tinha a mente, o coração e as mãos sujas. Em síntese, podemos dizer, à luz do seu pensamento, que não há culpa coletiva e a responsabilidade pessoal do agente não transcende a ele.

A responsabilidade política ou coletiva é o mesmo que assumir responsabilidades como membro de um corpo político, pois, ainda que “as gerações sucessivas não sejam culpadas pelos erros morais e legais de seus ancestrais, carregam o fardo político do passado” (ASSY, 2015, p. 21), as quais, deverão assumi-los. Para Arendt (2004, p. 89), falando metaforicamente, “todo governo assume pelas proezas e malfeitorias do seu predecessor e toda nação pelas proezas e malfeitorias do passado”. E isso é verdadeiro em qualquer situação relacionada à responsabilidade política:

Quando Napoleão Bonaparte se tornou governante da França, ele disse: assumo a responsabilidade por tudo o que a França fez desde os tempos de Carlos Magno até o horror de Robespierre. Em outras palavras, disse ele, tudo isso foi feito em meu nome, na medida em que sou membro dessa nação e o representante do corpo político. (ARENDR, 2004, p. 217).

Assim, a condição de pertencimento a uma comunidade e o envolvimento com ela, ainda que indireto, sobrepuja qualquer possibilidade de particularidade, não importa o que tenha ocorrido a seus ancestrais, pois, mesmo que eles tenham sido capazes de grandes feitos ou dos atos mais atrozes, embora não se possa receber seus méritos, ou ser culpado por seus atos, uma vez que se pertença a um mesmo grupo, haverá de se assumir uma responsabilidade por ele, como herança histórica. Isso não é algo opcional aos humanos, não é algo do que se possa fugir, porque somos sempre e inevitavelmente sujeitos participantes de uma comunidade, “só podemos escapar desta responsabilidade política e estritamente coletiva abandonando a comunidade e [...] nenhum homem pode viver sem pertencer a uma comunidade [...]” (Idem, 2001, p. 217).

Alinhado a isso, mas bem diferenciado, há uma particularidade que Arendt não poderia deixar de abordar ao tratar sobre responsabilidade política e que consideramos pertinente e atual. Sem esquecer o próprio passado e o que acontecera a muitos de seus amigos e companheiros, ela nos lembra que o século XX fez aparecer uma categoria de homens que foram verdadeiros *párias*, estes não pertenceram a nenhuma comunidade, ou nenhuma dela lhes reconhecia. O pária é, para Arendt, “uma nova ideia de homem extremamente importante para humanidade moderna, tanto no plano social quanto político”

(COURTINE-DENAMY, 2004, p. 50); são homens e mulheres refugiados e sem pátria, que por estarem nesta condição de *sem-lugar-no-mundo*, não podem e não devem ser responsabilizados politicamente por nada, por estarem alheios às decisões políticas do seu tempo e não vislumbrarem nenhum espaço como seu, possuem, excepcionalmente, o que Arendt (2004, p. 217), nomeou de *inocência coletiva*.

Contudo, adjunto disso, Arendt irá se preocupar com algo inusitado que envolve a questão da responsabilidade política- o ato de se renegar a participação em ações políticas sob condições nefastas, como regimes despóticos, ditatoriais, em vistas de esquemas, golpes, em situações limítrofes – nestes casos, podendo ocorrer abjuração. Creio, diz Arendt (2004, p. 108) que teremos que admitir que existam situações extremas, em que a responsabilidade pelo mundo, que é primariamente política, não pode ser assumida, porque a responsabilidade política sempre pressupõe, ao menos, um mínimo de poder político; e, nesses casos, a impotência é total. Nessas circunstâncias, bem específicas, a recusa é válida por ser ainda uma tática de participação política, todavia, ainda que seja um mal menor, em termos de responsabilidade política deve ainda ser encarado como um mal. Para arrematar a questão, Arendt conclui (1999, p. 143): “a única maneira possível de viver no Terceiro Reich e não agir como nazista consistia em não aparecer na vida pública de forma alguma: “retirar-se de toda participação significativa”.

Sobre a responsabilidade com o mundo – fizemos a exposição anterior para adentrar em nosso ponto de análise. Na teoria arendtiana, “mundo” e “terra” não são coisas idênticas, o mundo não é algo natural, mas “uma construção propriamente humana, constituído por um conjunto de artefatos e de instituições duráveis, destinados a permitir que os homens estejam continuamente relacionados entre si, sem que deixem de estar simultaneamente separados” (ARENDT, 2015, p. 169). Logo, na sua compreensão, o mundo não pode ser confundido com a terra, espaço onde os homens simplesmente se movem, nem com a natureza, o berço sagrado de onde os humanos retiram a matéria para fabricar seus artefatos, “o mundo diz respeito às múltiplas barreiras artificiais, institucionais, culturais, que os humanos interpõem entre eles e entre si e a própria natureza” (ARENDT, 2015, p. 169-170-171). O mundo refere-se ainda, e, igualmente “àqueles assuntos que estão entre os homens, isto é, que lhes interessam quando entram em relações políticas uns com os outros” (ARENDT, 2015, p. 170). Nesse sentido, o mundo também designa “o conjunto de instituições e leis que é comum aos homens e aparece a todos (DUARTE; CESAR, 2010, p. 2).

Passos (2014, p. 80) “compreende que para Arendt mundo é uma obra oriunda das mãos humanas, é o solo sem o qual as vivências e descobertas humanas não seriam possíveis;

o mundo se constitui, assim, no lar do homem durante sua vida na terra”. E assim sendo, o mundo não é algo dado, criação de um Deus ou de um demiurgo, ao contrário, “é um produto erigido a partir da atividade do *homo faber*, cuja infinidade de objetos produzidos, em seu conjunto, constituem-no” (PASSOS, 2014, p. 113). Assim sendo, é responsabilidade do homem construir e constituir o mundo como a morada que ele quer habitar e conviver com os outros e, também, como aquele artifício que deseja ofertar para os que chegam depois dele.

Para Duarte e César (2010, p. 3), Arendt pensa que somente os homens “mantêm uma relação privilegiada com o mundo, cabendo à educação a delicada tarefa de empreender a adequada inclusão e *apresentação* dos recém-chegados ao mundo que lhes antecede, que lhes é estranho e que, ademais, deve permanecer após a sua morte”. Já aquilo que caracteriza a educação em relação a outras formas de inserção dos seres vivos em um ambiente já existente é “exatamente a relação privilegiada e *exclusiva* que ela possibilita” (ARENDR, 2014, p. 242, grifo nosso). A especificidade e a delicadeza dessa tarefa dão-se no sentido de que ela nunca está dada de antemão, “mas tem de ser tecida novamente a cada novo nascimento, no qual vem ao mundo um ser inteiramente novo e distinto de todos os demais, que pode começar algo novo por sua própria iniciativa” (ARENDR, 2015, p. 219). Essa imprevisibilidade ou imprecisão está vinculada à natureza “aberta” da educação na contemporaneidade, que “não pode jamais ser entendida como algo dado e pronto, acabado, mas tem de ser continuamente repensada em função das transformações do mundo no qual vêm à luz, *ininterruptamente*, novos seres humanos” (DUARTE; CESAR, 2010, p. 4, grifo nosso).

Essa relação fecunda entre os novos e o mundo, mediada pela educação, é de apresentação daquilo que lhes antecede, sendo, ao mesmo tempo, como já vimos aqui na sessão precedente, uma preparação com antecedência para fazer o mundo comum se renovar e perdurar, pois o mundo é, conforme escreveu Roviello (1987, p. 14), o palco onde se aparece e vive inter *homini*, enquanto a educação seria já um aparecer, um tipo de viver-entre, uma antecipação, uma preparação para uma melhor atuação no palco, *só ascendo à existência efetiva, aparecendo a outros homens e acolhendo o aparecimento de outros homens*. Nesse processo de mediação, que é também de antecipação, o homem recebe um mundo já existente, no que ele tem de benévolo e incorruptível, e, também, no que possui de pernicioso e maléfico; assim, junto com isso, recebe como incumbência o cuidado com ele e com sua permanência. É essa a natureza do que podemos nomear de responsabilidade com o mundo, que diz respeito à educação.

E a responsabilidade com o mundo assume, em Arendt, a forma de *amor mundi*, um tipo de amor que “significa não apenas uma promessa que une os seres humanos, mas,

sobretudo, *um imperativo de ação*” (ASSY, 2015, XXXVI, grifo nosso). Em sua tese doutoral, em 1929, ela se dedicou ao conceito de Amor, em Agostinho, e abordou, ainda que brevemente, o tema *amor mundi*, apresentando um tipo de amor-desejo que visa possuir algo ou alguém; chamou isso de *apetitus* (ARENDT, 2001, p. 20), esta espécie de sentimento se refere às relações privadas; apontou o amor passional *cupiditas*, como raiz de todos os males (Idem, 2001, p. 33); e também o amor *caritas*, como a raiz de todo o bem (Idem, p. 34). Contudo, o *amor mundi* já aparece anunciado como um sentimento mundano, secular, interpretado pelo viés político, pois visa um compromisso com a afirmação do outro, uma felicidade compartilhada, que se opõe ao isolamento – é um ponto decisivo em que comprovamos que assumimos responsabilidade com o mundo (Idem, 2001, p. 37).

No texto *A condição humana*, o tema do amor reaparece em poucos momentos, mas negando um significado romântico, privado e fazendo uma crítica do potencial deste na esfera pública: “o amor, diferentemente da amizade, morre ou, antes, se extingue assim que é trazido a público. Dada a sua inerente não mundanidade, o amor só pode ser falsificado e pervertido quando utilizado para fins políticos, como a transformação ou a salvação do mundo” (ARENDT, 2015, p. 63). Arendt está desencorajando tipos específicos de amor na política, o amor *apetitus* e o *cupiditas*, por exemplo, que geram ações privadas, ligadas ao coração humano, que desvirtuam o mundo político, que não promovem a liberdade e não desencadeiam nenhuma ação coletiva de preservação do mundo comum.

O mais importante aqui é assinalar que o *amor mundi*, conforme nos fez compreender Arendt e reforçou Assy, é um tipo de imperativo à ação que visa o tempo inteiro ao mundo e não ao homem, que não se detêm nas relações de intimidade e privacidade, nem mira na satisfação insaciável dos desejos; dizendo de outro modo, o *amor mundi* tende à felicidade pública e àquelas atividades ligadas aos assuntos públicos, que podem ser ilustrada pelo sentimento de felicidade dos americanos quando as pessoas sentiam prazer em ir às assembleias de suas cidades, não só por obrigação e menos ainda para atender seus próprios interesses, mas, acima de tudo, porque gostavam de discutir, de deliberar e de tomar decisões. O que os unia era o mundo e o interesse público da liberdade¹⁰⁵. Assim, o *amor mundi* é signo de um compromisso do homem com o mundo, que não se dá em isolamento, mas apenas e incondicionalmente, em associação com os outros, quando é possível uma pluralidade de vozes:

¹⁰⁵ Nessa passagem da obra *Sobre a revolução*, Arendt estava se referindo à revolução americana e misturando sua interpretação às palavras de John Adams (ARENDT, 2011, p. 163).

O amor mundi simboliza uma disposição em partilhar com os outros, de maneira discursiva e ativa, das coisas e fatos mundanos. Mais do que tomar o mundo como um objeto, significa se responsabilizar por ele sem nunca perder o vínculo de pertencimento que une os homens ao mundo. Em suma, significa “cuidado”: cuidado com aquilo que deve permanecer para além de nós mesmos[...]. (NUNES, 2016, p. 72).

Sendo assim, o *amor mundi* espelha o cuidado com aquilo que deve permanecer para além de nós, e, nessa direção, podemos assumir que um dos modos de o alcançar seja a preparação pela educação. Ainda que de uma forma indireta, o *amor mundi* pode ser apresentado como o sentido da ação formativa dos humanos; por ele pode ocorrer uma antecipada apreensão do mundo pelos novos, que terão acesso àquilo que já existia antes deles chegarem; e, como ele é também um elemento político, possibilita a ancoragem no mundo comum e o fortalecimento dos vínculos de pertencimento; é através dele que se recuperará o sentido comum entre os homens e, a partir disso, a confiança em ações de responsabilidade com o futuro. Entendemos que a educação pode fortalecer ou formar para o *amor mundi*, uma vez que resguarde sua força civilizatória, que sempre representou sua responsabilidade política.

Desse modo, educar deverá possibilitar um tipo de conexão do homem com ele mesmo e com os outros, que aparece na forma de um comprometimento com o mundo como *amor mundi* e como dever que se manifesta, concretamente, no modo como se cuida e protege os novos. Se os novos forem abandonados aos seus próprios recursos, se permanecerem afastados do mundo dos adultos, *se lavarmos as mãos para eles*, estes não serão capazes de apreenderem, conservarem, nem de renovarem o mundo em que vivemos.

4.4 Educação é responsabilidade com o mundo!

Partindo dos pontos que levantamos acerca da responsabilidade e de tudo que já apresentamos até aqui, verificamos que Arendt aponta os descompassos que têm ocorrido entre responsabilidade com o mundo e o “não pensamento” – a incapacidade de julgar e agir no mundo, o que envolve a educação. Ela reflete sobre o que tem impedido o homem de agir bem consigo (desconectar-se de si) e, por isso, agir mal com outro e se esquecer do mundo. Nessa reflexão, se percebe que o “não pensar” independe do nível de cognição e não se vincula diretamente à dificuldade de aprendizagem ou a uma dificuldade crônica do intelecto, porque, em Arendt, o pensamento “é uma faculdade que não requer saberes específicos, pois é reflexivo e destina-se ao exame de questões gerais por meio do diálogo entre o sujeito e seu eu interior, com vistas à atribuição constante de sentido às experiências (CUSTÓDIO, 2017,

p. 198). Sobre isso, há uma importante distinção entre pensamento e cognição, que pode ressaltar uma vez mais a importância do pensar para os humanos:

O pensamento e a cognição não são a mesma coisa [...] a cognição sempre persegue um fim definido, que pode ser determinado tanto por considerações práticas com pela mesma curiosidade, mas uma vez atingido este fim, o processo cognitivo termina. O pensamento, ao contrário, não tem outro fim ou propósito além de si mesmo [...] a atividade de pensar é tão incessante e repetitiva quanto a própria vida [...] os processos de pensamento permeiam tão intimamente toda existência humana que seu começo e seu fim coincidem com o começo e o fim da própria vida humana. (ARENDR, 2015, p. 212)

Essa diferenciação aponta para o propósito do pensamento, que excede o da cognição e coincide, pelo infundável nível de ocorrência, com a própria vida humana, contudo, “embora o pensamento inspire a mais alta produtividade mundana do *homo faber*, não é, de modo algum, sua prerrogativa” (ARENDR, 2015, p. 213). O mais significativo e doloroso dessa incongruência é que os intelectuais, que em geral não apresentam nenhuma anomalia quanto à sua aprendizagem, legitimam muitos males no mundo, inclusive o mais terrível deles, o nazismo e o totalitarismo.

Suponho que todos os senhores já ouviram falar ao menos daqueles assassinos do terceiro Reich que não só levavam uma impecável vida familiar, como gostavam de passar o tempo de lazer lendo Höderlin e escutando Bach, provando (como se houvesse falta de prova a esse respeito) que os intelectuais podem ser tão facilmente induzidos ao crime quanto qualquer outra pessoa [...]o ponto importante sobre esses assassinos altamente cultos é que nem um único deles compôs um poema digno de ser lembrado, ou uma música digna de ser escutada. (ARENDR, 2004, p. 161-162).

Alguns intelectuais, sem problema de cognição e aprendizagem, mas desconectados de si e dos outros, validam ações políticas referentes ao mundo que podem ser nefastas, o que ocorreu ontem e ainda ocorre hoje. Foi notório que, durante a Segunda Guerra, alguns intelectuais assassinos tivessem tempo para apreciar passivamente a arte – a criação daqueles que pensavam, que sentiam e que estavam conectados a suas raízes. Assim, “deve-se saber que criminosos possuem até certo gosto pelas coisas elevadas – “*embora não sejam capazes de realizá-las*” (ARENDR, 2004, p. 162, grifo nosso); entretanto, a atividade de um assassino nunca é criadora, os criminosos padecem da irreflexão, do isolamento, do afastamento do mundo e dos outros homens, dá-se, por isso, sua insensibilidade. Não há, no seu fazer, uma *poiesis*, porque lhes falta *um sentir* como força criadora do espírito que produz coisas belas, tudo que vem de suas mãos cria desertos. Por isso, é imperioso repensar práticas e hábitos humanos que eduquem o espírito no sentido da ação coletiva que direcionem o homem de volta para sua morada – o mundo.

Penso já termos deixado manifesto, aqui, que a questão do desenraizamento do mundo e do não pensamento (irreflexão) dimanam do isolamento do homem e do seu não reconhecimento como membro de uma comunidade humana, isso retumba no obscurecimento do outro e, conseqüentemente, na negação da pluralidade intrínseca ao mundo. *É só no descobrimento da existência do outro que o self aparece*, somente este movimento de alteridade pode sobrepujar o isolamento que gera não pensamento e, conseqüentemente, a recusa em agir no e pelo mundo. Neste ponto, a dificuldade se articula também à perda da capacidade de se relacionar e se comunicar. Porque o pensamento implica em estar junto de si e do outro no mundo, agindo e falando, somente isso institui e confirma a pluralidade como lei da terra (ARENDT, 2008, p. 29), o que pressupõe, obrigatoriamente, uma relação “entre-homens” e garante opiniões diversas e diferentes. Por isso, em termos políticos é imperativo ao homem buscar encontrar-se no espaço público e confiar nele como palco da vida e como arena das opiniões, somente o espaço público, como ponto de encontro, “salva o homem do isolamento” (ARENDT, 2008, p. 30).

Quando se perde o contato com o mundo e com o lugar de aparecer, ver e ser visto – o espaço público – ocorre o afastamento dos espaços abertos de convivialidade, aqueles que provocam o aparecimento das diferentes opiniões. Quando os humanos não interagem, por atos e palavras, dá-se uma ruptura dupla: apartando-se de si, aparta-se, por consequência, do outro e, quando se perde o lugar e a capacidade de comunicação e de diálogo, não há mais ferramentas de aproximação e de construção do mundo público. Dessa perda de si, decorre a perda da identidade e da integridade, que só se desvelam na ação realizada entre-homens, que fazem o humano ser humano autenticamente. Todos esses descompassos derivam o *não pensar e o não julgar*, os quais, por sua vez, implicam a não responsabilidade com aquilo que os homens têm em comum – o mundo. Isso é um marco significativo de uma crise. Todavia, como já asseveramos aqui, crise é também um tempo de oportunidade e começo; assim, pela crença que depositamos na natalidade, os humanos podem reconstituir um novo mundo e construir novos caminhos. Ao admitirmos, como fizera Arendt, que a essência da educação é a natalidade, que essa é sua *raison d’être*, temos a garantia de que os novos podem exercer sua liberdade e iniciar algo novo. É, pois, a partir disso que consideramos estar justificados em nossa aposta de que a educação possui um sentido público e que este se revela na responsabilidade com o mundo.

Mesmo sendo a educação um campo de tensão e de conflitos, onde travamos lutas permanentes (porque lidamos sempre com *um não mais e um ainda não*) apesar disso, ou exatamente por isso, a educação também é um signo de esperança. Como escreveu Larrosa

(2006, p. 234, grifo nosso), “a educação é o modo como as pessoas, as instituições e as sociedades recebem ou respondem à chegada daqueles que nascem, visto que isso se renova todo dia, porque a criança é um “outro irreconhecível” que só se torna reconhecível pela educação”. A criança é uma desconhecida para nós e para o mundo, ela chega ao mundo e a nós subitamente e, apenas gradativamente, vai se tornando alguém reconhecível, isto é, vai se transformando em um de nós, e, “nesse processo de transformação da radical alteridade infantil em algo reconhecível, a educação desempenha importante papel” (DUARTE; CESAR, 2010, p. 13).

Sendo a educação uma atividade básica e necessária da sociedade humana, que jamais permanece igual, *porque se renova continuamente e cotidianamente através do nascimento e da vinda de novos seres humanos*, é como uma novidade incessante e desafiadora que a educação deve pautar e definir seus compromissos, só dessa maneira ela possibilita uma habilitação do sujeito para conectar-se ao comum, no seu contexto mais imediato e no mais universal – o mundo –, preparando-os para estarem bem amanhã, no espaço público, agindo e falando entre outros homens que estejam na mesma condição. Cabe à educação essa tarefa, porque os recém-chegados ainda estão num estado de *vir a ser* e há, neles, uma plasticidade que lhes permite ser preparados para o diálogo e para ação. Assim, os educadores, ao educarem, têm sempre e, necessariamente, dois alvos com o mesmo sentido: “assumem na educação a responsabilidade, ao mesmo tempo, pela vida e desenvolvimento da criança e pela continuidade do mundo” (ARENDRT, 2014, p. 235)

A realização desta dupla tarefa, em tempo de crise e de tensão permanente, implicará, para os educadores, assumir responsabilidade pessoal e coletiva com o mundo; por isso, cada ato seu na escola possui uma dimensão pública e exige pensamento, julgamento e ação cuidadosa. Os sujeitos envolvidos nessa tarefa não podem abdicar do pensar articulado ao contexto específico e imediato em que atuam, ensinando e educando e, adjunto disso, devem ter a capacidade de julgar questões que transcendem o seu fazer contíguo, aquelas que dizem respeito ao mundo como casa a que todos nós pertencemos; seu agir é minucioso e grandioso, porque precisa estar sempre vinculado a um ambiente circunscrito e a um horizonte mais universal, ou seja: por um lado, a formação das crianças e, do mesmo lado, de maneira mais profunda, os problemas do mundo e o enfrentamento das forças que lhe desgastam, pois *“qualquer pessoa que se recuse a assumir a responsabilidade coletiva pelo mundo não deveria ter crianças, é preciso proibi-la de tomar parte de sua educação”* (ARENDRT, 2014, p. 239, grifo nosso).

Todo o esforço feito até aqui foi com vistas a defender a educação como uma atividade capaz de forjar um tipo de comprometimento e de responsabilidade com o mundo e possibilitar aos homens ancoragem nele; estamos reivindicando que é possível o ato educativo se comprometer, no presente, com o futuro. Esperamos ter apresentado suficientemente os elementos que confirmam como a educação, na crise, possui uma face criadora e que isso constitui e confirma seu sentido público de compromisso com o mundo e que, por ela, é possível, aos humanos, realizar uma promessa¹⁰⁶ com o mundo comum. Embora saibamos da imprevisibilidade inerente a toda ação e que essa incerteza repercute na educação, acreditamos que um milagre¹⁰⁷, no sentido que fora defendido por Arendt, pode futuramente ocorrer.

Assumindo isso, estamos defendendo que, em tempos de crises como esse que ora se apresenta no século XXI, implicar-se-á, à educação, responsabilidade pessoal e política com o mundo e isso demanda pensamento, julgamento e um agir engajado. Se as crises têm um lado fecundo, isso exigirá, irremediavelmente, que se efetive um julgamento das nossas experiências mais dolorosas de hoje, que espelhem a face das desigualdades, pois, para assumir responsabilidade com o mundo, não se poderá contemplar os fenômenos de longe, de uma distância que não se possa vê-los na sua singularidade e na pluralidade na qual todo ser se manifesta. Também será insuficiente a reprodução, na íntegra, de ações ou de modelos que lograram êxito em algum momento histórico. Estamos cientes que, aqui e acolá, encontramos exemplos e narrativas de alguns feitos vultosos que nos fazem brilhar os olhos, mas estes servem de inspiração apenas no sentido de que, em algum lugar ou tempo, foi e é fundado algo interessante e pertinente aos problemas que, lá, são ou foram vivenciados, mas isso é, tão

¹⁰⁶ No texto *A condição humana*, o termo “promessa” surge com uma dimensão política, algo que possui o poder de dissolver parcialmente a imprevisibilidade inerente à ação, que se origina na inconfiabilidade dos seres humanos quanto a quem serão futuramente e na impossibilidade de estes preverem as consequências de seus atos dentro da esfera pública. Sendo largamente utilizada por diferentes corpos políticos, através de tratados mútuos firmados sobre a palavra, a promessa é também a força que mantém as pessoas unidas, por seu “poder vinculante”, conservando a existência do espaço público (ARENDRT, 2015, p. 301; JARDIM, 2011, p. 87). O poder de fazer promessas teve espaço, ao longo dos anos, no centro do pensamento político, aparecendo na variedade de teorias do contrato, desde o sistema legal romano, que considerava os acordos e os contratos como invioláveis. Tendo por função apresentar “isoladas ilhas de certeza em um oceano de incerteza”, ou seja, erguer alguns marcos de previsibilidade. Quando a promessa é utilizada para construir caminhos confiáveis em todas as direções no terreno do futuro ela perde o seu caráter vinculante e todos os acordos feitos passam a se “autossuprimir”. Apesar de ser uma categoria teológica em sua origem, Arendt atém-se ao caráter político da promessa, atrelando-a à soberania de um grupo de pessoas vinculadas e mantidas unidas. (ARENDRT, 2015, p. 301).

¹⁰⁷ Já vimos como Arendt faz referência ao termo milagre, numa analogia ao que se passa no ambiente religioso, e se encarrega de depurá-lo. “Milagres são interrupções de uma série qualquer de acontecimentos, de algum processo automático, em cujo contexto constituam o absolutamente inesperado. [...] todo ato, considerado não da perspectiva do agente, mas do processo em cujo quadro de referência ele ocorre e cujo automatismo irrompe, é um milagre.” (ARENDRT, 2014, p. 218).

somente, um indicativo de que é sempre possível ao homem perpetrar coisas significativas, o que nos remete imediatamente para enfrentar nosso presente, com suas luzes e sombras.

Voltando àqueles dois aspectos da responsabilidade, soerguidos por Arendt, o da responsabilidade pessoal e o da responsabilidade coletiva ou política, ainda que eles tenham sido analisados de modo específicos, referindo-se ao ambiente político nefasto no qual nossa autora estava diretamente envolvida, conceitualmente eles podem ser universalizados. Entendemos que educadores possuem responsabilidade pessoal e coletiva. A responsabilidade pessoal do educador está certamente conectada à mediação competente na qual desenvolve e fomenta a relação epistemológica entre o educando (sujeito cognoscente) e os objetos do conhecimento (objeto cognoscível) pautados em práticas e princípios pedagógicos já legitimados nas instituições de ensino da modernidade. Hoje se entende que o educador é aquele agente que possibilita a aquisição e o desenvolvimento de competências no educando, a fim de que este não só perceba, mas busque empreender seu pleno desenvolvimento pessoal, social, produtivo e socioemocional, em resposta ao que preconiza a sociedade moderna, nomeada como sociedade do conhecimento.

Por conseguinte, é competente também o educador que, ao desempenhar sua tarefa pedagógica de possibilitar aprendizagens significativas, é plenamente consciente dos impactos relativos à cidadania que seu trabalho enseja. Nesse sentido, o educador não reconhece os novos apenas como um sujeito epistemológico, mas também como um agente de transformação da sua própria história e dos contextos sócio-políticos mais amplos. Isso está articulado a muito do que fora evidenciado durante esse estudo. A responsabilidade do educador está vinculada às suas práticas cotidianas de ensino, às incumbências das quais toma parte como obrigação, ao que deve fazer que não transcende a ele e que não pode transferir para outrem, embora possa se associar a outros para empreendê-lo e alcançá-lo; tudo isso é público, no sentido de não estar ele respondendo aos seus interesses. Trata-se de um conjunto de atividades e tarefas amparadas em pressupostos pedagógicos, teóricos e práticos, os quais, embora tenham uma objetividade e uma finalidade, possuem, igualmente, uma natureza política, pois, uma vez efetivados, contribuem efetivamente para preparar os novos para vida e para o mundo.

No entanto, a crise na educação que Arendt denunciou parece fazer referência a uma inabilidade ou a um hesitar de educadores, pais e professores em mediar as relações do homem com o mundo, em não reconhecer como virtude pública uma preocupação com o mundo, “isso tem a ver com a incapacidade da escola e da educação em desempenhar sua função mediadora entre aqueles espaços, relacionando-se diretamente à incapacidade do

homem contemporâneo para cuidar, conservar e transformar o mundo” (DUARTE; CESAR, 2010, p. 6). A escola, que tem como finalidade a vida do homem e seu pleno desenvolvimento e o futuro do mundo, tem se ocupado apenas do sucesso individual dos sujeitos, do progresso científico e tecnológico, dos ditames da economia e tem descuidado dos assuntos relativos ao mundo e à sua permanência.

Ainda que a sala de aula não represente um espaço público nos moldes que nos trouxera Arendt, a responsabilidade do educador frente ao mundo se perfaz como um tipo de “virtude pública” (ASSY, 2015. XXXII), pois ele precisa de sensibilidade e de engajamento em questões que digam respeito à sociedade. Estamos anunciando, com isso, que o ato de educar é público e intencional, o que excede, em muito, as prescrições e incumbências ditadas por um sistema; assim, diante da inexistência de um *corrimão* como anteparo, os educadores têm, no juízo reflexivo – um tipo de capacidade de sentir satisfação em fazer aquilo que interessa à sociedade e não a si mesmo (ASSY, 2015, p. XXXIII); esse juízo é a ferramenta com a qual ele pode contar para redirecionar o pensar, o querer e o agir. Como educador e ser pensante, ele pode julgar sobre as formas mais humanizadoras e democráticas de realizar suas tarefas hoje.

Mas a responsabilidade política da educação e dos educadores transcende ao universo de afazeres e finalidades referidos acima e se articula mais diretamente com algumas ações de transformação e de preservação do mundo. Diz respeito àquilo que os educadores assumem em relação à comunidade e à cultura a que ele e os educandos pertencem e legitimam como suas. Arendt nos alerta de forma peremptória que “*quem assumir responsabilidade política poderá endireitar o tempo*” (ARENDR, 2004, p. 90) e isso significa renovar o mundo. Endentemos que o sentido da educação também pode ser “*endireitar o tempo* porque isso é o que podemos fazer porque entramos num ou noutra tempo como recém-vindo a um mundo que existia ante de nós e ainda vai existir depois que partimos” (Idem, 2004, p. 90, grifo nosso).

Por fim, cabe ao educador a tarefa de estar em comunhão plena com seu horizonte de pertencimento, com seu tempo, seu lugar, suas crises e, concomitantemente, de modo mais universal, com o mundo – a morada de todos os humanos. Essa tarefa se manifesta nas ações em que os educadores unidos àqueles com os quais labuta cotidianamente (às vezes, até em confronto com determinados grupos da sociedade), empreende forças para que o mundo tenha continuidade. Essa é sua contribuição efetiva na construção e fundação daquilo que será entregue as gerações sucessoras. A responsabilidade política do educador é, nesse sentido, uma atividade compartilhada com os outros que extrapola o fazer técnico – instrucional – e

corresponde a um agir em torno dos assuntos que articulam sua atividade ao mundo público e afastam-na de seus interesses privados. Assim sendo, cabe-nos arrematar dizendo que, quando o educador assume a dupla responsabilidade, aquela relacionada aos novos e a outra referente ao mundo, pelo ensino, pela formação das novas gerações e pela luta que empreende em torno de sua atividade junto a outros, ele evoca, ainda hoje, uma autoridade – esta advém de sua capacidade de articular o presente, o passado e o futuro e de interligar os fios perdidos de suas tradições. Quando ele realiza tudo isso entendendo que a existência humana transcende a todo imediatismo e alcança o mundo, é a responsabilidade, como sentido público da educação, que faz manifestar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nunca se entregue
 Nasça sempre com as manhãs!
 Deixe a luz do sol brilhar no céu do seu olhar
 Fé na vida, fé no homem, **fé no que virá!**
 Nós podemos tudo, nós podemos mais
 Vamos lá fazer o que será!
 Gonzaguinha¹⁰⁸

Ao escrever a canção *Sementes do amanhã*, o compositor brasileiro revela um aspecto que se aproxima do que foi denominado por Hannah Arendt como essência da educação – a Natalidade; a inserção e apresentação ininterrupta dos novos ao mundo, a possibilidade de novos inícios, o milagre da liberdade. Por ela ainda podemos fazer uma aposta nos humanos, pois, uma vez assumido o sentido público de responsabilidade com o mundo comum, a educação desvela sua essência, mostra a face de um novo início e *pode salvar o mundo das ruínas*.

Nesse estudo, procuramos dialogar o tempo inteiro com Arendt, uma pensadora que evidenciou o tema da crise na modernidade no conjunto de suas obras e tocou em pontos significantes relacionados ao campo educacional. Buscamos, primeiramente, compreender o tema da crise, em geral, apresentando-lhe com duas faces: uma de ruínas e outra de começos; para, em seguida, nos demorarmos nas questões atinentes à educação e respondermos ao nosso problema: que elementos da crise geral se articulam à crise na educação e se é possível à educação assumir responsabilidades com o mundo. Procuramos compreender a *perda da autoridade*, que é, à primeira vista, um problema político, contudo, o entrelaçamos às questões da crise na educação, exercício que também fizemos com a questão do *rompimento do fio da tradição*, estendendo suas bordas para podermos entender, com maior nitidez, assuntos da existência humana relativos ao aspecto formativo. Não encontramos, na literatura brasileira, nenhum estudo que se demorasse em tais entrelaçamentos, então quisemos, por isso, nos empenhar nessa tarefa.

A perda da autoridade e a perda da tradição espelham na modernidade, a nosso ver, elementos que denotam a face de ruínas da crise e encontram-se de forma subliminar em todos os pressupostos a que Arendt se referiu no texto *A crise na educação*. Contudo, fomos também buscar a face fecunda dessa crise, mais circunscrita, ao defender que a responsabilidade com o mundo, que é assumida no ato educativo, tem um sentido público. Compreendemos através desse estudo que a crise política que acometeu o mundo moderno foi

¹⁰⁸ Cantor e compositor brasileiro, autor da canção intitulada *Sementes do amanhã*.

estranhecedora, porque se vinculava diretamente ao apogeu dos movimentos totalitários e aos seus desdobramentos no âmago da sociedade contemporânea. Todavia, foi importante verificar que esse tempo sombrio e seus incidentes não foram capazes de aniquilar a capacidade humana de recomeçar e de realizar novas ações. Entendemos que a crise, embora devastadora e geral, não conseguiu fazer cessar nossas esperanças, que se mantiveram acesas pela natalidade – por ela, os novos que chegam a terra e adentram ao mundo todos os dias, de geração em geração, são capazes de renovação, podendo reascender o *amor mundi*, um compromisso partilhado entre os homens relativo à preservação e à continuidade do mundo. Assim, se toda crise tem dupla face, como ficou compreendido aqui, afirmamos que a face criadora e produtiva da crise tem impedido que o mundo sucumba de vez em suas tragédias e possibilitado que renasça de suas ruínas, tudo isso nos deixou chegar até aqui.

A compreensão que Arendt faz da crise na educação da América, como problema político de primeira ordem, foi um ponto relevante, o qual, para nós, demarcou, ao mesmo tempo, que o tratamento de uma crise neste âmbito, considerando os elementos que foram apresentados, se perfaz como uma questão do escopo da filosofia da educação, que pode ser estudada em qualquer parte do mundo, aderindo elementos contextuais e experiências mais particulares. Outro aspecto positivo do diagnóstico arendtiano foi ter percebido que os grandes problemas de sua época – todas as experiências políticas, as experiências revolucionárias, as duas grandes guerras, os campos de concentração, de extermínio e de tortura, o pós-guerra e a subsequente guerra fria – fizeram os problemas educacionais serem avistados como menos acentuados. Muitas vezes, os problemas da educação ficam escondidos por detrás das questões políticas ou se restringem ao campo pedagógico.

De sua compreensão, depreendemos que é tentador fazer uma análise da crise fechada a um campo, sem articulá-la aos demais, sem ver as implicações do particular para o universal e vice-versa e sem se atinar para as ondulações conceituais que uma boa compreensão exige. Isso foi primoroso e salutare nos orientou sobre os muitos equívocos em que podemos incorrer nas nossas empreitadas investigativas. Outro aspecto bastante louvável foi entender e demonstrar que se constitui um erro a pressuposição de que a crise na educação seja um problema localizado na América; e, por consequência, ver que qualquer problema que se instale numa parte do mundo, hoje, pode ocorrer, simultaneamente, ou amanhã, em outras partes do globo. Via compreensão de Arendt, é possível refletir sobre elementos que se apresentam no Brasil, pois sua análise ilumina nosso olhar para problemas de amplitude geral e nos força a refletir sobre nossas experiências mais particulares.

Ter apontado que uma crise na educação ultrapassa, sobremaneira, o problema de *por que Joãozinho não sabe ler?* foi o mesmo que nos dizer: neste campo, a crise também é política e está muito além dos saberes técnicos, pedagógicos e instrucionais. Quando afirmou, de forma contumaz, na esteira de uma análise sobre a educação, que a crise é a oportunidade de dilacerar fachadas e obliterar preconceitos, que é uma chance que temos “de explorar e investigar a essência da questão em tudo aquilo que foi posto a nu [...] e que a essência da educação é a natalidade, a certeza de que seres nascem para o mundo todos os dias” (ARENDRT, 2014, p. 223), proporcionou ao tema da educação um tratamento teórico com dimensões filosóficas e políticas e revalidou seu status epistemológico.

Com destaque, foi na oportunidade em que tratou da crise na educação que vimos Arendt se direcionar ao tema da crise no mundo moderno com mais contundência, asseverando-nos de que, nesses momentos, não há fórmulas a serem reproduzidas; ao contrário, “*uma crise nos obriga a voltar para as questões mesmas e exige respostas novas ou velhas e julgamentos diretos*” e, quanto a isso, chamou nossa atenção de maneira bastante perspicaz sobre o modo de lidarmos com as vicissitudes que um tempo de desordem pode suscitar: “*uma crise só se torna um desastre quando respondemos a ela com juízos pré-formados, isto é, com preconceitos*”. Desse modo, o enfrentamento de uma crise com ou através de artifícios e modelos que já subsidiaram os homens no passado, com respostas fabricadas por outras sociedades, ou ainda, com um conjunto de ideias pré-concebidas afastadas das nossas experiências reais, nos priva de fazermos reflexões mais específicas, engajadas e contextualizadas que todo momento de crise exige e pode propiciar.

A despeito do grande empreendimento de Arendt naquela ocasião e do esforço de tratar desse tema tão caro para nós, percebemos que ler o texto CE, sem conhecer outras categorias de sua teoria política e sem uma leitura mais atenta dos problemas que os soergueu, pode nos fazer incorrer numa interpretação simples, até pueril. Ao mesmo tempo, reler esse texto de 1958 nos dias de hoje, após ter uma proximidade com os temas e problemas dos quais Arendt tratou, pode nos conduzir a um novo olhar e a supor que há, nele, muitos elementos que corroboram o todo do empreendimento e que apenas pontos minúsculos podem confrontar o resto da teoria. Mesmo que estejamos lidando com as ideias de uma grande pensadora, aquela que, para nós, compreendeu os meandros da política no século XX mais profundamente, entendemos que haja declarações sobre o campo educacional que revelam um olhar de longe, talvez como leiga¹⁰⁹, ou somente como filósofa.

¹⁰⁹ Em algumas passagens de CE, Arendt assume, de forma sincera ou talvez irônica, que seu olhar para a educação é um olhar de leiga. (ARENDRT, 2014, p. 222).

Sobre os pontos de corroboração da teoria, pensamos ter deixado suficientemente explicitado como Arendt trata da educação ao pensar o tempo inteiro no mundo e na política. Imaginamos também ter tocado nos pontos problemáticos. Sobre estes, destacamos que, ao mesmo tempo em que critica Rousseau sobre um “ideal educacional”, que tornaria a educação um instrumento da política e defenderia práticas em que as crianças, ao receberem atenção educacional, seriam preparadas para ultrapassarem a infância e adentrarem forçosamente ao mundo dos adultos como *óí neói – os novos*, ela também afirma que, na América, a educação tem uma função imprescindível e que o caráter instrucional e *preparador* da educação é, ali, indispensável, uma vez que, naquele país, subjaz um *pathos* do novo e vive-se um processo de imigração ininterrupto (que, como sabemos, chega até os nossos dias). Assim sendo, não há como as famílias de lá desempenharem um papel formador na sua integralidade. Interpretamos, a partir disso, que, apesar da crítica ao ideal rousseauiano, no contexto americano, a educação estaria justificada em seu papel social e político, pela necessidade especial de americanização que transcorre na vida dos americanos do norte. Arendt parece haver se encantado com aquele *novo mundo* tal qual Tocqueville e imaginado a instalação de uma verdadeira república.

Ora, se considerarmos que a imigração é um problema que só se aprofundou dos tempos de Arendt para cá, que hoje se alastrou por todas as partes do mundo, e se ponderarmos, ainda, que todas as nações possuam um conjunto de práticas culturais e um *modus vivendi* específico, ou seja, todos os povos possuem aquilo que lhes identifica como tal e suas práticas podem ser ensinadas aos que vão chegando, inclusive a língua, podemos perguntar: por que a educação não teria o mesmo caráter, social e político, também em outros lugares? Julgamos que preparar, instruir, formar, socializar e incluir têm sido imperativos da educação em qualquer tempo ou lugar, sendo essa sua marca civilizatória. Mas, em alguns momentos, nossa autora viu como equívoco o fato de que a educação dos novos seja algo intencional, visto que, para ela, o papel desempenhado pela educação em todas as utopias políticas, a partir de tempos antigos, mostra o quanto parece natural iniciar um novo mundo com aqueles que são, por nascimento e por natureza, novos. Assim, no que se refere à política, isso implicaria num grande equívoco: ao invés de juntar-se aos seus iguais, assumindo um esforço de persuasão e correndo o risco do fracasso, há uma intervenção ditatorial, baseada na absoluta superioridade do adulto e a tentativa de produzir o novo como um *fait accompli*, isto é, como se o novo já existisse (ARENDR, 2014, p. 225).

O que está exposto acima, sobre o papel da educação em diferentes civilizações, apontado como um equívoco criticável, em Arendt, é algo real que pode ser mapeado em

diferentes sociedades com facilidade. A educação entendida como o elemento formador, emancipatório, restaurador do homem, um tipo de “redenção” da humanidade, está posta no projeto grego da *Paidéia*, nos pressupostos da *Humanitas*, nos ideais de formação cultural da *Bildung*. Esses projetos podem nos ter permitido chegar aos terrores da guerra, às máquinas de morte e ao holocausto, à construção da bomba atômica, por exemplo, mas não malograram em sua inteireza; embora haja neles limites e equívocos que forjaram erros graves na formação humana e que se tenham cometidos atrocidades em nome dos seus padrões e pressupostos, não temos como apagar suas marcas em nossa história ocidental. É fato público que todos eles operavam com a convicção de que a educação tem um sentido e uma finalidade e que, ainda hoje, é assim. Embora tenhamos derrocado como gênero, alguns representantes da espécie ficaram de pé para contar e refazer a história da humanidade. Por isso, chegou-se até aqui. Como já refletimos, no decorrer desse estudo, podemos assumir responsabilidades como partícipes da comunidade humana, no entanto, não somos todos culpados.

O que estamos assumindo, com isso, é que o ato de educar é intencional e interessado, e que, por isso, precisamos repensá-lo todo dia, para poder julgar reflexivamente sobre as formas mais humanas e democráticas em que devemos fazê-lo. Além disso, ao defender que os novos, ao se educarem, deveriam permanecer entre eles, naqueles grupos em que se sentem mais iguais e tem mais força persuasiva, Arendt confronta a si mesmo, na interessante crítica que fez ao primeiro pressuposto da “*progressive education*”, aquele que prevê um “*mundo de crianças*”, e denuncia uma tirania do mais forte entre eles (ARENDDT, 2014, p.230, grifo nosso). Essa breve afirmação confronta algumas de suas reflexões acerca da perda da autoridade que ocorreu na política e impactou a educação. Lembremos que, para Arendt, um dos focos do problema da educação no mundo moderno se devia ao fato da impossibilidade de abrir mão da autoridade, porque, como ela mesma ressaltou, o tipo de autoridade que se estabelece no recinto educacional tem uma natureza especial, bem diversa do autoritarismo e da violência com que se exerce a política moderna. Ela nos convenceu de que, na educação, a autoridade envolvia a dupla responsabilidade do educador para com o mundo e com as crianças.

No mesmo texto, CE, Arendt, mantendo a postura crítica quanto à relação educação-política, declarou que “a educação não pode desempenhar nenhum papel na política, pois na política lidamos com adultos que já estão educados” (2014, p. 225), e que toda tentativa, nesse sentido, impede que os adultos tomem parte das atividades políticas. Na sua interpretação, “como não podemos educar adultos, a palavra educação soa mal na política” (Idem, 2014, p. 225). Esses pontos minúsculos da análise de Arendt, que se mantêm congruentes com o

delineamento rígido das esferas pública e privada e com a crítica à esfera social, ao defender que as questões sociais não podem pavimentar o âmbito político, ou determiná-lo, não alcançam a realidade educacional de boa parte do mundo. Se mantivermos estas asseverações como elementos isolados do todo de sua compreensão, nos lembraremos dos gregos e romanos a todo instante, o que idealmente seria interessante, contudo, negaremos o mundo ao nosso redor e não abarcaremos nossa realidade do século XXI.

A América Latina e o Cone Sul, na ocasião em que o texto CE foi escrito, possuíam uma massa de adultos analfabetos. Em média, naquele período, somente 50% da população dessas regiões era alfabetizada; o percentual de adultos que precisavam de formação era elevadíssimo; no continente africano, dados de 2010 nos mostram que 15 países ainda possuíam 57% de sua população analfabeta¹¹⁰; isso nos leva a inferir que, retrospectivamente, na década entre 1950-1960, o número de analfabetos nessas regiões do mundo era demasiadamente elevado e que educar os adultos foi, e ainda é, um ato necessário e não há como fazê-lo desconsiderando os aspectos políticos que envolvem sua formação. Educar adultos é uma atividade emancipatória por excelência.

Num estudo sobre a responsabilidade da educação, na contemporaneidade, não temos como desconsiderar a educação de adultos e que ela se efetiva como atividade política que visa transformar substancialmente milhões de vida; assim, insistir em denegar isso torna nossa análise incompatível com a realidade factual que se nos apresenta cotidianamente no Brasil e em muitas partes do mundo. O analfabetismo ainda acomete o mundo inteiro; um relatório da UNESCO, publicado em fevereiro de 2017, revelou que 758 milhões de adultos não sabem ler nem escrever frases simples¹¹¹. Não temos como deixar de olhar politicamente para esses dados, nem pressupor que, uma vez amenizados, se alteraria a geografia política do mundo e modificaria a vida privada de muitos pobres. Talvez houvesse por parte de Arendt um desconhecimento em sentido prático acerca da educação dessa população do resto do mundo e, do modo como vem sendo empreendida em algumas partes do mundo, há muito tempo, como uma política de atenção básica, mas também como um ato político emancipatório.

¹¹⁰ Dados da *Central Intelligence Agency* (CIA), *World Factbook*. Acesso em: dez. 2019.

¹¹¹ Cf. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/unesco-758-milhoes-de-adultos-nao-sabem-ler-nem-escrever-frases-simples/> Acesso em: fev. 2020.

a) Olhando para a perda da autoridade

Compreendemos que, na análise de Arendt, a autoridade, *autorictas*, no sentido clássico romano de aumentar, acrescentar, *augere*, que faz uma reverência cerimonial ao passado, é um *não mais*, ou seja, é algo que desapareceu e já não pode ser notado e legitimado no mundo moderno. Em nosso tempo, já não há uma deferência àquilo que passou, para ser recebido como modelo. Esse elemento foi e ainda é marcante, porque está atravessado aos moldes políticos que se vêm empreendendo nos últimos séculos; no tocante à crise na educação, a perda da autoridade revelou alguns traços das ruínas, que apareceram ao se querer firmar, tanto na teoria quanto nas práticas educacionais, “um mundo de novos”, o que, como constatamos, tem repercutido diretamente na relação, velho-novo, passado-presente, adulto-criança, educador-aluno, criando uma tensão permanente nos espaços de formação humana, sendo algo que se empreendeu no século XX e que vem ressoando até em nossos dias.

Ficou evidenciado, para nós, que Arendt não buscava resgatar algum modelo de autoridade e (ou) transportar alguma categoria conceitual de forma anacrônica, do passado para a modernidade – algo de que fora acusada; vimos que seu esforço de compreensão se deu com o propósito de reflexão, para entender como se vai educar no presente sem nenhuma autoridade e referência, inquietação que nos pareceu uma fenda ainda aberta. Ao analisar a crise na educação, não sugeriu alguma coisa como *uma ordem perdida a ser restaurada*; mesmo procurando pérolas no passado grego ou no romano, Arendt não quis argumentar a favor da reinstalação de algo idealizado e vivido nas tradições passadas; ao contrário, buscou compreender aquilo que ficou exposto pela própria crise educacional de modo específico, evidenciando as fragilidades que eram constitutivas da própria situação institucional familiar e escolar, as deficiências constitutivas de todos os processos formativos e no que eles se articulavam às questões políticas.

Sua empreitada visava mostrar que a ação política perdeu o sentido e a dignidade, desde que se deu o totalitarismo, a ascensão da esfera social e o desmantelamento dos domínios público e privado e que, em decorrência disso, está-se padecendo à deriva, enquanto a educação corre sério perigo. Depreendemos, de tudo disso, uma denúncia quanto aos moldes da política totalitária (talvez uma antipolítica) que converteu todo sentido de autoridade em força e violência; nesse movimento, a educação teria sido impactada, porque não devia nem podia trazer, para si, o medo, o terror, o autoritarismo que havia se espalhado em todas as outras esferas da vida. Mas, apesar disso, foi perceptiva, a defesa de que, mesmo num momento de crise, ainda é possível pensar, julgar e agir, o que implica em procurar maneiras

específicas de lidar com as questões educacionais da cada tempo; e, pela essência da educação, a natalidade, e pelas possibilidades de novidade inerentes a ela, deve-se permanecer atento ao tempo, para agir nele, buscando novas alternativas de educar pelo diálogo e pelo respeito à singularidade dos sujeitos que aparece na pluralidade da terra; só a partir disso, se pode esperar um milagre – *ações novas relativas ao mundo*.

Ainda, em relação à autoridade, notamos que Arendt percebeu uma assimetria que envolve e circunda, necessariamente, o ato formativo e quis, por isso, reivindicar uma espécie diferenciada de autoridade, que aparece temporariamente quando os educadores assumem sua dupla responsabilidade com os novos e com o mundo. Essa autoridade deveria ser desprovida de força e revestida de compromisso com a transformação daquilo que precisa ser renovado e com a preservação do mundo. Percebemos que esse entendimento é melindroso e não foi inteiramente palatável aos seus críticos, pois confronta ligeiramente os critérios que constituem as diferentes concepções pedagógicas que se estabeleceram de meados do século XX para cá, ligadas ao não-diretívismo e ao escolanovismo (no caso do Brasil). Não obstante aos pequenos desacordos aqui explanados, parece ter sido de outro ângulo o que Arendt compreendeu enquanto problema da autoridade educacional.

Durante nosso estudo, ficou bem demarcado que a discussão acerca da autoridade no campo educacional é pujante. Embora vivamos um tempo marcado pelo paradigma da liberdade e da igualdade (mesmo que isso se dê apenas discursivamente) e pela força da juventude e dos novos, há uma tensão que se aprofunda quando o campo de análise é a educação e os problemas que cercam a formação humana; compreendemos, com isso, que esse tema não se acomoda pacificamente, que os consensos são aparentes e demandam uma atualização permanente por parte dos estudiosos brasileiros. Foi nesse sentido, e com o objetivo de dar luminosidade a esse problema, que nos demoramos nesse assunto em nossa investigação.

b) Olhando para o rompimento do fio da tradição

Quando interligamos o problema do fio perdido da tradição à crise na educação, voltamo-nos para compreender o sentido público e o alcance da educação num mundo complexo onde tudo o que passou é velho e desdenhado; onde os referenciais, sejam eles alusivos ao tempo ou ao espaço, estão sob suspeita, enquanto se vê cristalizar um culto ao presente. Pouco foi discutido esse tema no Brasil, fazendo-se interlocução com o pensamento

de Arendt; nosso trabalho se insere nessa lacuna aberta, querendo refletir sobre o modo como a educação articula passado, presente e futuro.

Partindo desse cenário, fomos investigar como Arendt compreendeu os sinais do rompimento do fio da tradição na educação e como se deu este impacto. Constatamos que ela examinou o pensamento de Marx, Nietzsche e Kierkegaard para ver o alcance de suas críticas à tradição. Percebemos que eles desafiaram-na com grande vigor ao questionar sua tradicional e milenar hierarquia conceitual; vimos que as ideias dos três podem ser situadas no fim da tradição, mas ainda atreladas a ela, antes de sobrevir sua ruptura; constatamos que, de forma direta ou indireta, o empreendimento desses pensadores está implicado a correntes teóricas que foram sistematizadas no século XX, pois muito do que vivenciamos e compreendemos no mundo moderno pode ser aproximado de suas ideias, porém eles não podem ser culpados pelo rompimento do fio de nossa tradição de pensamento.

Quanto a Marx e sua influência no mundo contemporâneo, pela explanação que Arendt faz do seu pensamento, poderíamos afirmar que alguns elementos são determinantes para o que se institui no mundo moderno, como a interpretação que ele realiza do *Trabalho* como constitutivo do humano e a definição do homem como um *ser essencialmente trabalhador*; mas consideramos que o tratamento dessa questão, em Arendt, que é muitíssimo relevante numa sociedade de trabalhadores e que educa para o mundo do trabalho, excede o escopo do que nos propusemos aqui; no entanto, é um ponto em aberto para investigações futuras, o que pode suscitar novos problemas e outras pesquisas.

Respondendo *ao que fez ruir o fio de nossa tradição de pensamento*, Arendt assegurou que algo abissal aconteceu na primeira metade do século XX, que alterou radicalmente sua rota e fincou uma ruptura na história do pensamento ocidental – o totalitarismo –, pois ele rompe definitivamente o fio da nossa tradição. Assim, quando se estabelece como movimento e regime, praticando crimes de uma natureza excessivamente cruel e sem precedentes, implantando procedimentos e protocolos, como “A solução final” aplicada ao povo judeu, que dizimara milhões de seres humanos, algo profundamente radical e sombrio encobriu a terra, quase lhe transformando num deserto. Esses atos eram de uma natureza tão atroz que já não podiam ser julgados pelos arquétipos morais antes legitimados, nem pelos referenciais jurídicos então validados, até mesmo o mandamento judaico-cristão *não matarás* fora substituído pelo *matarás!* Foi assim que o fio de nossa tradição, como uma linha de força que fluía do passado para o presente, se rompeu.

Dessa forma, essa avalanche política impactou a educação. A partir dela, nossa relação com o tempo foi se transformando, fomos cedendo ao agora, ao imediato, estabelecendo uma

cultura do instante. Se o passado não nos chegava mais ou nos chegava apenas em fragmentos espedaçados e manipulados, que não nos inspiravam de nenhum modo, somente o presente passou a nos governar. Passamos a desconfiar do passado como uma assombração e a tratá-lo como fardo. Neste regime de aprisionamento ao imediato, até mesmo o futuro deixou de ter relevância. Disso que nos trouxe Arendt, fomos procurar compreender se nos era possível educar sem uma referência ao passado e percebemos as dificuldades desse exercício: transmitir o quê? Ensinar com base no quê e para quê? Educar em qual referência e com qual sentido? O presente nos seria suficiente? Concluímos que um rompimento dessa envergadura representava para a educação outra face sombria da crise.

Arendt nos ajudou a compreender que se instalou um abismo entre *o não mais* e *o ainda não* e que, por isso, os ambientes formativos educacionais se apresentavam em permanente tensão. Seus temas e problemas, porque estão ligados aos novos, à sua liberdade e singularidade e ao mundo (que se constitui na pluralidade), devem ser compreendidos em movimento e atualização constante. A educação passou a ser, de tal modo, um domínio crítico e em crise, porque os parâmetros que nos sustentavam definharam, estavam sem serventia, que devíamos pensar e educar *sem corrimão*. Ela vira que a educação, como “força motriz” que conservava e transformava o mundo no que tinha de ser conservado e transformado, estava desmoronando e precisava de uma reavaliação. *A Paidéia*, a *Humanitas*, a *Bildung*, ou outros modelos de formação cultural mais modernos, não foram capazes de impedir que as sombras do totalitarismo se espraiassem sobre o mundo, o que exige de nós uma nova compreensão sobre as possibilidades da educação em nosso tempo, para que também repensemos o nosso fazer mais específico e cotidiano diante de uma tradição esfacelada, de um passado esquecido e de uma mitificação do presente.

Nossa investigação nos fez compreender que a tríade passado-presente-futuro é condição para a educação, no sentido de que anuncia a temporalidade com que a educação está envolvida e com a qual se articula necessariamente e sempre. Nesse tema, nos deparamos com as ideias de Benjamin, que confrontara a historiografia com um modo singular de lidar com o tempo e com seus fenômenos mais longínquos; seu empreendimento nos deu a percepção de que deve haver uma reviravolta na forma como os educadores estão acostumados a receber e a transmitir os acontecimentos mais remotos, pois não há uma narrativa estática e linear, devendo-se suspeitar de tudo que tornou possível a acomodação dos eventos numa tessitura bem ordenada e lógica. O formato político com que Benjamin compreendia os episódios no tempo implicava um certo forcejar das percepções, deixava brechas para certas obscuridades, não pretendia ser empático ou facilitar a comunicabilidade

com o espectador, isso exigia um esforço interpretativo; entendemos que esse tipo de perfuração do passado pode ser apontado como uma tática educativa para se lançar, no presente, as vozes esquecidas do passado.

Assim sendo, não pode a educação permanecer lidando com um passado acabado e estéril; devido a isso, vimos que se faz necessária uma reconfiguração em nossas formas de ensinar e um remodelamento das práticas educativas, visto que precisam ter os pés fincados no agora, mas conectadas a um tempo que transborda, para frente e para trás. Não se pode negar aos novos que sejam *sementes do amanhã*, mas o educador, como mediador entre o velho e o novo, deve revirar ininterruptamente os escombros do passado e torná-lo vivo somente na medida em que ainda acenda o presente e o futuro.

A partir de Arendt e Benjamim, entendemos que haja um universo humano e cultural, anterior ao presente, que auxilia na constituição daquilo que somos; que temos uma vinculação imperativa com nossa ancestralidade, devendo reconhecê-los, todos, desenvolvendo um senso de pertencimento a eles. Isso deve representar para os sujeitos em situação de aprendizagem uma precondição para seu florescimento humano e intelectual, de tal modo que a influência mútua entre as gerações nos pareceu uma indispensável condição do processo de formação dos homens. Nesse sentido, o intercambio intergeracional se faz necessário e pode tomar várias formas, no lar, na escola, em diferentes práticas culturais, devendo se atualizar dia a dia, pois se percebeu que a presença de um mediador responsável, “*capaz de familiarizar os que são novos no mundo com as sutilezas, a opacidade, as ambiguidades inerentes ao caráter simbólico do universo humano*” é indispensável, visto que, somente numa relação de aprendizagem recíproca, na qual o velho e o novo estejam abertos, disponíveis, em posição de acolhimento um do outro, poderá ocorrer uma aprendizagem contínua acerca do mundo e a responsabilização por este como *um dever ser*.

c) olhando para a responsabilidade como o sentido público da educação

Ao assumir frente aos novos, todos os dias, de geração em geração, em diferentes civilizações, a responsabilidade com o mundo e com sua continuidade, a educação afirma um sentido maior que o pedagógico e alcança também um caráter público como dever. Quando não é apenas o homem (*e sua vida como bem supremo*) ou seu êxito pessoal para responder aos rigores pautados pelos modelos econômicos, mas a preservação do mundo que está em jogo, a educação alcança uma dimensão política e transcende a utilidade e a funcionalidade a que muitos lhe atribuem. Vimos que a educação não responde apenas ao *que és*, no sentido da

competência e do desenvolvimento do sujeito; ela pode revelar *o quem és*, que irrompe da relação com os outros no mundo; ela está, assim, relacionada à revelação de quem somos, a nossa singularidade, tendo como um dos fundamentos a sociabilidade dos novos, pois estes precisam da presença do outro para começar a compreender o mundo. Percebemos, com isso, que a educação do jovem contemporâneo não é “autoformação” nem “autodidatismo” e que nunca se dá em isolamento; nela se conta, indispensavelmente, com uma rede de relações por meio das quais se interligam muitos sujeitos; assim, os jovens, mesmo estando em posição assimétrica temporária em relação aos demais, vêm, aos poucos, se posicionando na luta para que o mundo permaneça uma morada estável.

A educação mostra-se, por isso, um campo fértil, embora seja frágil (porque é campo que abriga um conflito permanente entre *o não mais* e *o ainda não*), representa, ainda assim, o ambiente do preparo e do cuidado e se constitui no domínio privilegiado de preparação para a vida adulta e para a responsabilidade com o mundo, confrontando toda força contraproducente que queira instituir o deserto.

Ao pensarmos no mundo como algo que permanece sendo construído pelos homens, a responsabilidade se institui como um dever de todos, logo, não podemos legitimar *um mundo dos novos* apartados dos adultos ou imaginá-los afastados por muito tempo – uma educação dos jovens apartada dos adultos é sem sentido. Hoje precisamos pensar que a formação também se dá numa teia de relações e que cada ponto dessa teia pode debelar, em si, uma força, que exerce sobre si e sobre outro ponto, respectivamente e sucessivamente. E uma teia de relações que envolva processos formativos e de responsabilidade com o mundo, implica reciprocidade, troca, intercâmbio e protagonismo intergeracional, podendo ocorrer na educação, supostamente, tal qual preconizou o provérbio cristão “*onde aqueles que receberam mais, oferecem mais, e dos que menos possuem, menos deverá ser exigido, no entanto, todos podem ofertar*”, sendo essa, apenas uma tentativa para se representar uma teia de relações onde os novos comecem a agir, mas muitas outras teias, redes e coletivos podem ser pensados, para que se revejam os rituais de entrada dos novos na cena pública, porque, em nosso tempo, ela se dá mais cedo.

Mesmo entendendo que o jovem adentra essa teia de compromissos com o mundo com menos para ofertar, que suas ações não se traduzem numa força política decisiva e que sua responsabilização deva ser bem diferenciada (daquela dos adultos), já é manifesto que, nos dias atuais, sua entrada na vida pública acontece cada vez mais cedo, pois eles têm estado

junto dos adultos nos poucos momentos revolucionários mais recentes¹¹². Ter pouco a ofertar não pode mais ser impedimento para o aparecimento do jovem na cena pública. Talvez seja necessário começarmos a discutir sobre uma gradação do sentido político da ação dos novos em relação à ação dos adultos, porque, além de sua vivacidade e criatividade, é importante que consideremos, na educação e na política, o que preconizam as doutrinas do protagonismo juvenil. Contudo, é bem mais que isso. Fomos enxergando que, para argumentar a favor de uma esperança, congruente com essa noção forte de Natalidade que trouxemos nesse estudo, os novos precisam ser apresentados, no agora, como potenciais renovadores do mundo. Para isso, teremos que desfazer a imagem de geração “sem perspectivas”, “sem futuro” ou “sem responsabilidades”, que, por vezes, ressoa em alguns *slogans* da modernidade; e começar a abrir espaços para que eles apareçam, vejam e sejam vistos; “*nosso desgosto com o mundo não pode aplacar nossas esperanças*”, nem devemos deixar de assumir nossas responsabilidades e deveres como adultos. Estamos falando de comunhão de esforços para salvar o mundo.

Não apresentamos certezas, mas olhamos para os novos como uma promessa real e, assim como Arendt, que, num momento de profunda desordem, manteve a fé de que os humanos seriam capazes de construir um mundo como casa, nós também cremos. Por isso, vamos pedir licença ao poeta e dizer que, pela responsabilidade que temos com o mundo haveremos de manter a *fé no que virá*, mas só colheremos frutos no amanhã se as sementes forem semeadas no presente – esse é o sentido da educação no mundo moderno.

¹¹² Estamos nos referindo às manifestações de rua ocorridas no Brasil, em junho de 2013; à mobilização estudantil que aconteceu em São Paulo, durante o ano de 2015, ocupando as escolas e fazendo o governo alterar suas decisões; à participação efetiva de 400 jovens líderes de movimentos contra o aquecimento global, representantes de 140 países, na Cúpula do Clima da ONU, realizada em Setembro de 2019 na cidade de Nova York.

REFERÊNCIAS

- ADLER, Laure. **Nos passos de Hannah Arendt**. Tradução de Tatiana Salem Levy, Marcelo Jacques, 5. ed. Rio de Janeiro: Record, 2014.
- ALMEIDA, Vanessa S. **Educação em Hannah Arendt**: entre o mundo deserto e o amor ao mundo. São Paulo: Cortez, 2011.
- _____. Notas sobre natalidade e educação a partir de Hannah Arendt e Heirich Blücher. *In*: CARVALHO, José Sérgio de Fonseca; CUSTÓDIO, Crislei de Oliveira (org.). **Hannah Arendt**: a crise na educação e o mundo moderno. São Paulo: Intermeios; Fapesp, 2017.
- AGUIAR, Odílio A. Condición humana. *In*: PORCEL, Beatriz *et al.* **Dicionário Arendt**. Rosário: Homo Sapiens Ediciones, 2016. p. 29-43.
- _____. A questão social em Hannah Arendt. **Trans/Form/Ação**, São Paulo, n. 27, v. 2, p. 7-20, 2004.
- ALTAMIRANO, Carlos. Um mundo em crise. **Revista Tempo Social**, REV. de Sociologia da USP, v. 21, n. 2, p. 11-34, 2009.
- AQUINO, Júlio G. (org.). **Autoridade e educação na escola**: alternativas teóricas e práticas. 5. ed. São Paulo: Summus, 1999.
- ARANHA, M. L. A. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Tradução de Roberto Raposo. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1983.
- _____. **A condição humana**. Tradução de Roberto Raposo. Revisão técnica Adriano Correia. 12. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.
- _____. “Compreensão e Política”. *In*: ABRANCHES, Antônio (org.). **A dignidade da política**. Tradução de Helena Martins *et al.* 2. ed. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1993.
- _____. **Entre o passado e o futuro**. Tradução de Mauro W. Barbosa. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- _____. A crise na educação. *In*: **Entre o passado e o futuro**. Tradução de Mauro W. Barbosa. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- _____. **As origens do totalitarismo**. Tradução de Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- _____. **A vida do espírito**: o pensar, o querer, o julgar. Tradução de Cesar Augusto Almeida, Antônio Abranches, Helena Franco Martins. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.
- _____. KOHN, Jerome (org.). **Compreender**: formação, exílio e totalitarismo. São Paulo: Companhia das letras; Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008c.

_____. **Eichmann em Jerusalém.** Tradução de José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

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

_____. LUDZ, Ursula (org.). **O que é política.** 3. ed. Tradução de Reinaldo Guarany. Rio de Janeiro: BERTRAND BRASIL, 2002.

_____. Reflexões sobre Little Rock. *In:* KOHN, Jerome (ed.). **Responsabilidade e julgamento/Hannah Arendt.** Tradução de Rosaura Einchenberg. Revisão técnica Betânia Assy, André Duarte. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

_____. KOHN, Jerome (ed.). **Responsabilidade e julgamento/Hannah Arendt.** Tradução de Rosaura Einchenberg. Revisão técnica Betânia Assy, André Duarte. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

_____. **Sobre a violência/Hannah Arendt.** Tradução de André de Macedo Duarte. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2014b.

_____. **Sobre o amor em Agostinho.** Tradução de Agustín Serrano de Haro. [S.I.]: Ediciones Encuentro S.A., 2001.

_____. **Sobre a revolução.** Tradução de Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

_____. **Karl Marx y la tradición del pensamiento político occidental.** Traducción de Marina López, Agustín Serrano de Haro. [S.I.]: Editor digital; Titivillus, 2007.

ARENDT, H.; HEIDEGGER, M. **Correspondências: 1925-1975.** Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

ARENDT, Hannah. BIRULÉS, Fina (org.). LUDZ, Úrsula; NORDMANN, Ingeborg (ed.). **Diário filosófico: 1950-1973.** [S.I.]: Herder Editorial, 2011.

ASSY, Bethania. **Ética, responsabilidade e juízo em Hannah Arendt.** São Paulo: Perspectiva, Instituto Norberto Bobbio, 2015.

AZEVEDO, Janete Maria Lins. **A Educação como política pública.** 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

BACENA, Fernando. **Una pedagogía del mundo.** Aproximación a la filosofía de la educación de Hannah Arendt. Universidad Complutense de Madrid, 2009.

BEGEDELLI, Pablo. Natalidade. *In:* PORCEL, B.; MARTÍN, L. **Vocabulário Arendt.** Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2016.

BENHABIB, Seyla. **The reluctant modernism of Hannah Arendt.** New edition. EUA, Rowman & Littlefield Publishers, INC, 1996.

BENJAMIM, Walter. O narrador. *In: Obras escolhidas*. Tradução de S. P. Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1987.v. 1

_____. **Obras escolhidas**. Magia e técnica, arte e política. Ensaio sobre literatura e história da cultura. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 222-232.v. 1.

BENVENUTI, Érica. **Educação e Política em Hannah Arendt**: um sentido político para separação. 118 f. 2010. Mestrado (Dissertação em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

_____. A educação como âmbito pré-político. *In: CARVALHO, José Sérgio de Fonseca; CUSTÓDIO, Crislei de Oliveira (org.). Hannah Arendt: a crise na educação e o mundo moderno*. São Paulo: Intermeios; Fapesp, 2017.

BODZIAK JUNIOR, Paulo E. O impacto do social na educação: *Little Rock* e o despertar para a responsabilidade em Hannah Arendt. *In: CARVALHO, José Sérgio de Fonseca; CUSTÓDIO, Crislei de Oliveira (org.). Hannah Arendt: a crise na educação e o mundo moderno*. São Paulo: Intermeios; Fapesp, 2017.

BIRULÉS, Fina. Um passado para o futuro: Autoridade e Educação em Hannah Arendt. *In: CARVALHO, José Sérgio de Fonseca; CUSTÓDIO, Crislei de Oliveira (org.). Hannah Arendt: a crise na educação e o mundo moderno*. São Paulo: Intermeios; Fapesp, 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p. Disponível em: portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf. Acesso em: fev. 2020.

CARVALHO, José Sérgio F. **Reflexões sobre educação, formação e esfera pública**. Porto Alegre: Penso, 2013.

_____. A crise na educação como crise da modernidade. **Revista Educação**, São Paulo, n. 4, p. 16- 25, 2007. Especial Hannah Arendt pensa a educação.

_____. A liberdade educa ou a educação liberta? Uma crítica das pedagogias da autonomia à luz do pensamento de Hannah Arendt. *In: Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 839-851, set./dez. 2010.

_____. Crislei de Oliveira Custódio (org.). **Hannah Arendt: a crise na educação e o mundo moderno**. São Paulo: Intermeios; Fapesp, 2017.

CHALOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Tradução de Bruno Magne, Porto Alegre: Arte Médicas Sul, 2000.

CORREIA, Adriano. **Hannah Arendt**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

_____. **Hannah Arendt e a modernidade**: política, economia e disputa por uma fronteira. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

_____. A questão do social em Arendt. **Rev. Aurora**, Curitiba, v. 20, n. 26, p. 101-112, jan./jun. 2008.

CRITELLI, Dulce. O ofício de pensar. *In: Revista Educação Especial: Biblioteca do Professor*, n. 4. São Paulo: Segmento, p. 74-83, 2007.

COURTINE-DENAMY, Sylvie. **O cuidado com o mundo**: diálogo entre Hannah Arendt e alguns de seus contemporâneos. Tradução de Maria Juliana Gambogi Teixeira. Belo Horizonte :UFMG-Humanitas, 2004.

CUSTÓDIO, Crislei O. Apontamentos sobre a relação entre as concepções de educação e pensamento em Hannah Arendt. *In: CARVALHO, José Sérgio de Fonseca; CUSTÓDIO, Crislei de Oliveira (org.). Hannah Arendt: a crise na educação e o mundo moderno*. São Paulo: Intermeios; Fapesp, 2017.

CUSTÓDIO, Crislei O.; CARVALHO, J. S. C. **Hannah Arendt: A crise na educação e o mundo moderno**. São Paulo: Intermeios; Fapesp, 2017.

DEINA, Wanderley. O pensamento e a responsabilidade do educador: reflexões a partir da filosofia de Hannah Arendt. *In: CARVALHO, José Sérgio de Fonseca; CUSTÓDIO, Crislei de Oliveira (org.). Hannah Arendt: a crise na educação e o mundo moderno*. São Paulo: Intermeios; Fapesp, 2017.

D'ENTREVÉS, M. P. **The political philosophy of Hannah Arendt**. London; New York: Routledge, 1994.

DI PEGO, Anabella. **Política y filosofía em Hannah Arendt**: el camino desde la comprensión hacia el juicio. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Biblos, 2016.

DUARTE, André.; CÉSAR, Maria Rita. **Hannah Arendt: pensar a crise da educação no mundo contemporâneo**. *Rev. Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n.3, p. 823-837, set./dez. 2010.

DUARTE, João de Azevedo e Dias. Tempo e crise na teoria da modernidade de Reinhart Koselleck. *In: Revista história da historiografia*, Ouro preto, n. 8, p. 70-90, 2012.

DUHEN, Pierre. **Física de crente**. Tradução de Artur Mourão. Covilhã: LusoSofia: Impress, 2008.

Eliade, Mircea. *Mythologie de la mémoire e de l'oubli*. *In: Aspects du mythe*, Gallimard, 1963. Coleção Folio.

FARIAS, Ícaro S. Nietzsche e Kierkegaard: os críticos da decadência na sociedade ocidental. **Pensando – Revista de Filosofia**, v. 2, n. 4, p. 2, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FRANCISCO, Maria de Fátima S. Aspectos da Relação mestre-aluno em Rousseau. *In: CENCI, Ângelo V.; Dalbosco Claudio A.; Mühl, Eldon H. (org.). Sobre filosofia e educação*:

racionalidade, diversidade e formação pedagógica. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2009.

_____. Autoridade e contrato pedagógico em Rousseau. *In*: AQUINO, Júlio Groppa (org.). **Autoridade e educação na escola**: alternativas teóricas e práticas. 5. ed. São Paulo: Summus, 1999.

_____. Da distinção entre terra e mundo na filosofia de Hannah Arendt. **Notandum** (USP), v. 17, p. 59-68, 2008.

_____. “Preservar e renovar o mundo”. **Revista Educação Especial**: Biblioteca do Professor, São Paulo: Segmento, n. 4, p. 26-35, 2007.

FURLANI, M. L. Autoridade do Professor: meta, mito ou nada disso? 8. ed. São Paulo: Cortez. *Questões de nossa época* n. 39, 2004.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método I**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2008

GADOTTI, Moacir. **Escola Cidadã**, 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Histórias das ideias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1993.

GALLO, S. Editorial: “O ‘efeito Foucault’ em Educação”. **Pro-Posições [online]**, v. 25, n. 2, p. 15-21, 2014. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072014000200001&lng=en&nrm=iso. Acesso em: fev. 2020.

GUÉNON, René. **La crise du monde moderne**. Paris: [S. I.], 1927.

GUILLOT, Gérard. **O resgate da autoridade**. Tradução de Patrícia Ramos Reuillard. Porto Alegre: Artmed, 2008.

HABERMAS, J. O conceito de poder em Hannah Arendt. *In*: FREITAG, B.; ROUANET, S. P. (Org.). **Habermas**. São Paulo: Ática, 1980.

HARTOG, François. **Regimes de historicidade**: presentismo e experiências do tempo. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**: parte II. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. Coleção Pensamento humano.

HERMANN, Nadja. À procura de vestígios da formação. *In*: CENCI, Ângelo Vitério (org.). **Sobre Filosofia e educação**: racionalidade, diversidade e formação pedagógica. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2009.

HERZORG, Annabel. Arendt et la banalité de la crise. *In*: **Hannah Arendt totalitarismet banalité du mal**. Paris: PUF, 2011.

HOBBSAWM, Eric J. **1917- Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991**. Tradução de Marcos Santarrita. Revisão técnica Maria Célia Paoli. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

JARDIM, Eduardo. **Hannah Arendt: pensadora da crise e de um novo início**, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

KANT, Immanuel. **A crítica da faculdade do julgar**, Petrópolis: Vozes, 2018.

_____. **Sobre a pedagogia**. Lisboa: Edições 70, 2017.

KOSELLECK, Reinhart. **Crítica e crise: uma contribuição à patogênese do mundo burguês**. Tradução de Luciana Villas-Boas Castelo-Branco. Rio de Janeiro: Contraponto, 1999.

_____. **Futuro Passado: Contribuição à semântica dos tempos históricos**. Tradução de Wilma Patrícia Maas, Carlos Almeida Pereira. Revisão César Benjamin. Rio de Janeiro: Contraponto-Ed. PUC-Rio, 2006.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. 4. ed. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LA TAILLE, Yves. A autoridade na escola. *In*: AQUINO, Júlio Groppa (org.). **Autoridade e educação na escola: alternativas teóricas e práticas**. 5. ed. São Paulo: Summus, 1999.

LEFORT Claude. El imaginario de la crisis. *In*: **Revista Punto de Vista**, Buenos Aires, n. 61, 1998.

LE GOFF, Jacques. **A civilização do ocidente medieval**. Petrópolis: Vozes, 2018.

LIBÂNEO, José C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LÖWY, M. A. **Alarme de incêndio: uma leitura das teses sobre o conceito de história**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

MAGALHAES, Marionilde D. B. Resenha Futuro Passado: Contribuição à semântica dos tempos históricos de Reinhart Koselleck. *In*: **Revista Brasileira de História**, Rio de Janeiro: EDUERJ/Contraponto, v. 21, n. 42, 1999.

MARINHO, Cristiane M. **Filosofia e educação no Brasil – da identidade à diferença**. São Paulo: Loyola, 2014.

MEIRELES, Cecília. **Cânticos**. São Paulo: Global editora, 1982.

NORBERG, Jakob. Arendt in Crisis: Political Thought in Between Past and Future. **College Literature**, v. 38, n. 1, p. 131-149, 2011.

NEVES, Lucia Maria Wanderley. **Educação e política no Brasil de hoje**. São Paulo: Cortez, 1991. Questões de nossa época 36.

NUNES, Igor Vinícius B. Amor mundi e espírito revolucionário: Hannah Arendt entre política e ética. **Cadernos de Filosofia Alemã: crítica e modernidade**, Revistas USP, v. 21, n. 3, p. 67-78, 2016.

PASSOS, Fábio A. **O conceito de mundo em Hannah Arendt: para uma nova filosofia política**. Rio de Janeiro: Lumem juris, 2014.

PORCEL, Beatriz; MARTÍN, Lucas. **Vocabulário Arendt**. Rosário: Homo Sapiens Ediciones, 2016.

_____. Chaves de uma crise: Arendt e o problema da educação. *In: Hannah Arendt: a crise na educação e o mundo moderno*. CARVALHO, José Sérgio de Fonseca; CUSTÓDIO, Crislei de Oliveira (org.). São Paulo: Intermeios; Fapesp, 2017.

RENAUT, Alain. **O fim da autoridade**. Tradução de Felipe Duarte. Lisboa: Instituto Piaget, 2004. Col. Epistemologia e Sociedade.

ROVIELLO, Anne Marie. **Senso comum e modernidade em Hannah Arendt**. Lisboa: Instituto Piaget, 1987.

RIOS, Teresinha A. Ética na docência universitária: a caminho de uma universidade pedagógica? **Cadernos de Pedagogia Universitária 9/USP**, São Paulo, 2009.

RICOEUR, Paul. La Crise: um fenômeno especificamente moderno? *In: Revue de Théologie et de Philosophie*, v. 20, n.1, p. 1-19, 1988.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 41.ed. Campinas: Autores Associados, 2009. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo 5.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011. Coleção Educação Contemporânea.

SUCHODOLSKY, Bogdan. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência**. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Ed. Centauro, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

TOMAZETTI, Elisete M. **Filosofia da Educação: um estudo sobre a história da disciplina no Brasil**. Ijuí: Unijuí, 2003. Coleção Fronteiras da Educação.

TORRES, Ana Paula R. **Direito e política em Hannah Arendt**. São Paulo: Loyola, 2013.

_____. O sentido da política em Hannah Arendt. **Trans/Form/Ação** [online], v. 30, n. 2, p. 235-246, 2007. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-31732007000200015>. Acesso em: jan. 2020.

YOUNG-BRUHEL, Elizabeth. **Por amor ao mundo**: a vida e a obra de Hannah Arendt. Tradução de Antonio Trânsito. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1997.

ZUBEN, Newton Aquiles. O pensar: Hannah Arendt e Paul Ricoeur. *In*: **Revista Proposições**, v. 8, n. 2, p. 32-42, mar.1999.