

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CRISLEI DE OLIVEIRA CUSTÓDIO

**Educação e Mundo Comum em  
Hannah Arendt:  
Reflexões e relações em face da crise do mundo moderno**

São Paulo  
2011

**CRISLEI DE OLIVEIRA CUSTÓDIO**

**Educação e Mundo Comum em  
Hannah Arendt:  
Reflexões e relações em face da crise do mundo moderno**

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

Área de Concentração: Filosofia da Educação  
Orientador: Prof. Dr. José Sérgio Fonseca de Carvalho

São Paulo  
2011

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 na Publicação  
Serviço de Biblioteca e Documentação  
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

- 
- 37.01 Custódio, Crislei de Oliveira  
C987e Educação e mundo comum em Hannah Arendt: reflexões e relações em face da crise do mundo moderno / Crislei de Oliveira Custódio; orientação José Sérgio Fonseca de Carvalho. São Paulo: s.n., 2011. 134 p.
- Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Filosofia da Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
1. Educação 2. Crises 3. Discurso 4. Filosofia da educação  
5. Modernidade 6. Arendt, Hannah I. Carvalho, José Sérgio Fonseca de, orient.
-

Nome: CUSTÓDIO, Crislei de Oliveira

Título: Educação e mundo comum em Hannah Arendt: reflexões e relações em face da crise do mundo moderno

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

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

*Aos principais responsáveis por minha  
iniciação no mundo: minha mãe, meu tio  
Nereu (in memoriam) e meus  
professores.*

## AGRADECIMENTOS

*A gratidão se compõe de diversos graus. O primeiro consiste em reconhecer o benefício recebido; o segundo, em louvar e dar graças; o terceiro, em retribuir de acordo com suas possibilidades e segundo as circunstâncias mais oportunas de tempo e lugar.*

Tomás de Aquino

Após considerável esforço e estudo, é chegado o momento de concluir este projeto e entregá-lo ao mundo como a reificação do meu pensar em companhia de Arendt e de pessoas especiais que, direta ou indiretamente, contribuíram para a composição e a efetivação desta obra. A sensação de alívio proporcionada pelo término de uma etapa incita – ao mesmo tempo em que busca harmonizar-se com – a disposição para iniciar novas reflexões e tentativas de compreensão do mundo e da formação dos novos. Assim, diante de um período singular que, ao passo que se encerra, marca a possibilidade de um novo início, devoto minha sincera gratidão nas linhas que se seguem.

Agradeço, em primeiro lugar, à minha mãe, por ser um exemplo de dedicação, amor e altruísmo, e por apoiar-me em todos os meus sonhos e projetos, independentemente de compreendê-los ou de entender os motivos que me levam a empreendê-los. A ela serei eternamente grata pela formação que me proporcionou e por ensinar-me a acreditar no mundo e nas pessoas.

Agradeço também aos meus familiares, em especial à minha tia Neide, pelo cuidado, carinho e proteção. Seu afeto inestimável por mim faz dela minha segunda mãe e, portanto, corresponsável por aquilo que sou.

Aliás, não poderia falar em formação de identidade e caráter sem mencionar aquele que primeiro me apresentou a amplitude do legado histórico-cultural dos homens. Dessa maneira, agradeço ao meu tio Nereu pelos ensinamentos, pelas conversas sinceras, pela iniciação na cultura letrada e, principalmente, por amar-me incondicionalmente e acreditar que eu poderia trilhar um caminho diferente daquele que era previsto em vista de minha condição de nascimento. A recordação da convivência que tivemos fez-me compreender o quanto as histórias e o narrador são importantes para a inserção dos novos no mundo. Seu aparecimento e atuação foram ímpares, e seu desaparecimento deixou vazio um lugar de onde o mundo era visto e julgado de forma totalmente singular.

Agradeço ao Thomas pelo zelo, pelo afeto e por compreender minhas ausências, sendo capaz de vibrar a cada conquista por mim alcançada. Sou grata por sua paciência e tolerância diante da solidão e de minhas inquietações intelectuais, bem como pela inspiração em mim despertada por seu entusiasmo pelo conhecimento e pela atividade do pensamento.

Agradeço ‘aos céus’, ‘aos deuses do Olimpo’ e até mesmo ao destino – caso esses existam –, ou simplesmente ao acaso, por ter encontrado o Prof. José Sérgio e ser sua aluna e orientanda há tanto tempo. Certamente, minha passagem pela graduação em Pedagogia não seria a mesma se eu não o tivesse conhecido ainda no segundo semestre do curso. Nesses quase oito anos de convivência, sua confiança, dedicação e prontidão foram imprescindíveis para minha formação acadêmica e meu crescimento intelectual.

Por isso, sou permanentemente grata por sua dignidade e por seu exemplo de amor aos novos e ao mundo. Sua maneira singular de ser e aparecer torna-o mais do que um orientador, mas um mestre por quem tenho apreço, carinho e imensurável admiração.

Agradeço aos irmãos que escolhi para ser minha segunda família na Terra: meus amigos. A eles devo reconhecimento, louvor e tentativa de retribuição. Sou grata, pois, a todos aqueles que cuidam de mim com carinho e que tornaram e tornam minha existência mais alegre, independentemente dos laços de sangue. Dentre eles, gostaria de destacar todos os amigos angariados ao longo do curso de Pedagogia, em especial os alunos ingressantes no ano de 2003.

Sou grata à Ana Clara por sua maneira peculiar de ser, por seu carisma e incrível discernimento em relação aos sentimentos e aos eventos da vida. À Christiane, pela sinceridade, pela autenticidade e por ser parceira mais experiente em assuntos acadêmicos. À Renata, pela companhia, preocupação e confiança. À Elaine, pelas conversas, pelo companheirismo e por zelar por meu descanso e segurança ao transportar-me para casa diariamente durante o curso de graduação. À Eliane, pela irreverência e por ser um exemplo de que sempre é possível recomeçar. Agradeço à Gisela por ter-me 'adotado' como irmã desde que nos conhecemos e por tornar minha vida como graduanda e pós-graduanda mais alegre e significativa; compartilhar sua companhia e seu encanto torna-me, a cada dia, mais comprometida com o dever de retribuir o carinho a mim dispensado. Agradeço a todas elas, enfim, pelas discussões pedagógicas e teóricas que fizeram parte do período em que estivemos na graduação, pelas risadas, pela cumplicidade e pelos conselhos práticos para a vida.

Agradeço à Dani e à Elisa pela companhia nos feriados, finais de semana e férias, bem como pelos momentos de descontração em meio aos estudos e à escrita. Sou também amplamente grata à Elisa pela revisão cuidadosa e pelo profissionalismo no trato do meu texto.

Agradeço à Vanessa Sievers e ao Adriano Correia pelas valiosas contribuições dadas ao meu trabalho no exame de qualificação e por aceitarem compor, novamente, a banca examinadora de minha dissertação.

Agradeço aos amigos do Grupo de Estudos sobre Educação e o Pensamento Contemporâneo (GEEPC) pelas ricas discussões e pela forma singular com que cada um aparece e revela-se entre nós. Sou grata também a todos que fizeram parte do Grupo de Estudos sobre Filosofia e História das Ideias Pedagógicas (GEFHIP), por proporcionarem-me a inserção no conhecimento e na análise dos fundamentos da educação.

Ainda no que se refere à formação acadêmica, não poderia eximir-me da obrigação de agradecer à Faculdade de Educação e a certos professores que, dentre outros, tenho em grande estima. Agradeço, assim, ao Prof. Jaime Cordeiro, à Prof.<sup>a</sup> Carlota Boto, à Prof.<sup>a</sup> Maria Victória Benevides Soares e ao Prof. Jean Lauand, por serem exemplos de comprometimento e amor ao conhecimento, bem como de empenho e maestria na arte e no ofício da docência.

Agradeço aos funcionários da Faculdade de Educação pela simpatia e pela dedicação que permitem com que nos sintamos parte desse lugar.

Agradeço a todos os professores e alunos que tive até o presente momento por fazerem parte da constituição de minha identidade docente e por me ensinarem a amar o ensino e a escola.

Por fim, agradeço a todos aqueles que estiveram ao meu lado, confiaram em mim e acreditaram que o êxito desta empreitada era possível.

*Em última análise, o mundo humano é sempre o produto do amor mundi do homem, um artifício humano cuja potencial imortalidade está sempre sujeita à mortalidade daqueles que o constroem e à natalidade daqueles que vêm viver nele. É uma eterna verdade o que disse Hamlet: “O mundo está fora dos eixos; Ó que grande maldição/ Eu ter nascido para trazê-lo à razão!” Nesse sentido, na sua necessidade de iniciantes para que ele possa começar de novo, o mundo é sempre um deserto.*

**HANNAH ARENDT**



## RESUMO

CUSTÓDIO, Crislei de Oliveira. **Educação e mundo comum em Hannah Arendt: reflexões e relações em face da crise do mundo moderno.** 2011. 134f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

Este trabalho apresenta uma reflexão sobre as relações entre educação e mundo comum no pensamento de Hannah Arendt. A autora concebe o mundo comum como artificialismo humano e palco das aparências, instância que abriga o cabedal de conhecimentos, instituições, significados, virtudes, linguagens, histórias e costumes de uma comunidade. O mundo, na concepção arendtiana, abarca a esfera pública dos negócios humanos, na qual se dão as ações políticas e onde a visibilidade e a presença dos outros constituem o palco em que os homens podem revelar sua singularidade. Nessa concepção, o mundo é tido como o sentido último da formação de jovens e crianças, dado que, de acordo com Arendt, a essência da educação é a natalidade. Assim, partindo da ideia de que o sentido da educação é o nascimento e a chegada de crianças a um mundo humano que transcende nossa existência no tempo e no espaço, tivemos como objetivo pensar sobre as relações entre a formação dos novos e o mundo, bem como refletir sobre a tarefa educativa diante da perda da tradição e da autoridade em nossos tempos. Desse modo, a presente dissertação dispôs-se a analisar a seguinte problemática: diante de um mundo esfacelado e tomado pela esfera social, é possível conceber uma educação que se constitua como um elo de aproximação entre o velho e o novo, os jovens e o mundo? E, ainda, qual é o sentido de inserir os novos em um mundo em ruínas, haja vista que a salvaguarda deste mundo da total destruição é o ineditismo e a renovação que as crianças e os jovens podem oferecer-lhe? Diante desse contexto, discutimos as relações de inserção, conservação e renovação entre a educação e o mundo na tentativa de examinar e debater um possível significado para a ação educativa em face da crise do mundo moderno. Em nossa análise, consideramos que o mundo é, para a educação, o significado fundamental de seus esforços e o legado que uma comunidade concebe como digno de ser deixado como herança para as novas gerações.

Palavras-chave: Crise. Discurso pedagógico. Educação. Hannah Arendt. Mundo comum.

## ABSTRACT

CUSTÓDIO, Crislei de Oliveira. **Education and common world in Hannah Arendt: reflections and relations in light of the crisis of the modern world.** 2011. 134f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

The present work puts forward a discussion on the relations between education and the common world in Hannah Arendt's thought. The author conceives of the common world as human artificiality and space of appearances, a framework which holds a community's heritage of knowledge, institutions, meanings, virtues, languages, stories and customs. The Arendtian conception of the world comprehends the public realm of human affairs, where political actions are carried out and where visibility and the presence of others form the stage upon which men can reveal their singularity. Under that conceptualization the world is understood as the ultimate meaning of the formation of children and youth, since, according to Arendt, the essence of education is natality. Thus, departing from the idea that the meaning of education is birth and the arrival of children to a human world which transcends our existence in time and space, our purpose has been to ponder on the relations between the world and the formation of the young, as well as to reflect on the task of education in our days, when tradition and authority have been lost. The present dissertation therefore proposes to analyze the following questionings: before a world shattered and taken by the social sphere, is it possible to conceive of education as a link bringing closer the old and the new, youth and the world? Still, what does it mean to introduce the young into a world in ruins, considering that the safeguard this world has against its utter destruction is the very novelty and renovation children and youth can offer it? Within that context we have discussed the relations of insertion, conservation and renovation between education and the world, as we attempt to examine and debate a possible meaning for educational activity in light of the crisis of the modern world. In our analysis we have considered that, in what regards education, the world is the fundamental meaning of its efforts and the legacy a community considers worthy of being left as a heritage to new generations.

Keywords: Crisis. Pedagogic discourse. Education. Hannah Arendt. Common world.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	10
1. O MUNDO COMUM.....	16
1.1. Artificialismo humano por meio da reificação .....	16
1.2. Experiência e memória .....	24
1.3. Mundo: lócus da aparência singular dos homens e constituição de uma realidade plural .....	32
1.4. Modernidade e esfera social: a ameaça de desaparecimento do mundo comum .....	41
2. O MUNDO MODERNO E A CRISE NA EDUCAÇÃO .....	51
2.1. A crise na educação atual.....	52
2.2. Pressupostos básicos da educação moderna como manifestação das características do mundo moderno .....	58
3. EDUCAÇÃO E MUNDO COMUM .....	81
3.1. Sentido e finalidade .....	82
3.2. A educação como inserção no mundo comum.....	91
3.3. A educação como conservação do mundo comum .....	105
3.4. A educação como renovação do mundo comum .....	117
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	126
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	129

## INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a obra de Hannah Arendt tem sido não apenas cada vez mais lida, mas mais divulgada em meios não acadêmicos. Basta realizar uma rápida pesquisa no maior *site* de busca da *internet*<sup>1</sup> para notar tal difusão.

É curioso observar que o aumento desse interesse ocorre principalmente no âmbito dos estudos sobre educação, e não somente nas áreas da sociologia ou da filosofia. Um exemplo disso é a edição especial da revista *Nova Escola* intitulada “Grandes Pensadores” (nº 19, 2008), em que Arendt aparece ao lado de autores considerados ícones do pensamento educacional, tais como Jean Piaget, Paulo Freire e Emília Ferrero. Outra publicação voltada para educadores, a revista *Educação*, em sua coleção denominada “Biblioteca do Professor”, dedicou toda uma edição (nº 4, 2008) a artigos sobre a vida e a obra da autora.

Ora, tais fatos estão sendo apresentados porque Hannah Arendt, em toda sua produção teórica, escreveu apenas dois textos<sup>2</sup> sobre educação. O primeiro deles – “Reflexões sobre Little Rock” – caracteriza-se como um ensaio datado e pontual em que muitas de suas concepções aparecem de forma mais concisa. Apenas o segundo – “A crise na educação” – constitui uma reflexão mais estruturada sobre o conceito e o sentido da educação para a autora.

Diante disso, alguns educadores podem questionar o que uma autora como Arendt, que, como ela mesma assinalou, “não [foi] educadora profissional” (2003: 222), poderia ter dito de tão original ou esclarecedor a ponto de ser posta ao lado daqueles considerados como os grandes pensadores da educação no último século.

Por um lado, o crescente interesse dos agentes educacionais em Arendt pode denotar uma busca de compreensão de sua obra pelo fato de a autora ter se dedicado a pensar os eventos e a crise do mundo moderno em suas diversas manifestações; por outro lado, talvez se trate de mais um dos modismos que periodicamente invadem o âmbito educacional. Esta última opção seria no mínimo irônica, afinal, em “A crise na educação”, Arendt analisa justamente o fato de que as instituições escolares dos Estados

---

<sup>1</sup> Em 20 março de 2010, o *site Google* apresentava 1.450.000 resultados em uma busca pelo termo “Hannah Arendt”.

<sup>2</sup> “Reflexões sobre Little Rock” (In: *Responsabilidade e julgamento*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.) e “A crise na educação”. (In: *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2003.).

Unidos “parecem sempre propensas a aderir, ‘*servil e indiscriminadamente*’ às teorias mais modernas, às metodologias redentoras” (CARVALHO, 1999: 112).

É importante ressaltar que o pensamento de Arendt sobre educação não se caracteriza como um guia para a prática pedagógica, nem se apresenta como uma teoria revolucionária. Ao contrário, a autora busca refletir e compreender o tema e, tanto em seu ensaio sobre “A crise na educação”, como nos demais textos que, tal como esse, compõem a obra *Entre o passado e o futuro*, ela salienta que o “único fito [desses ensaios] é adquirir experiência em *como* pensar; eles não contêm prescrições sobre o que pensar ou acerca de que verdade defender” (2003: 41).

Portanto, ao falar sobre educação, Arendt tem o intuito de pensar sobre o assunto, bem como de compreendê-lo. Este é um ponto chave no pensamento da autora: a compreensão. Segundo ela, a compreensão pode ser sinteticamente apresentada como “uma atividade interminável, por meio da qual, em constante mudança e variação, aprendemos a lidar com nossa realidade, reconciliamo-nos com ela, isto é, tentamos nos sentir em casa no mundo” (2002a: 39).

As atividades de pensamento e compreensão empreendidas por Arendt em sua reflexão sobre o conceito e o significado da educação não configuram uma proposta prática para o professor ou para a escola. Assim, o suposto entusiasmo dos educadores em relação à obra da autora – caso seja mais um modismo pedagógico – apenas é justificável se houver uma transposição de suas ideias do âmbito filosófico para o cotidiano educacional, ou uma transformação de seu pensamento em meros clichês. Tal maneira de lidar com obras e esforços de reflexão sobre assuntos educacionais, como observou Scheffler (1974), é frequente no campo da educação, uma vez que muitos discursos são deslocados do corpo teórico em que foram desenvolvidos e, como meio de popularizá-los e de buscar adesão dos educadores, acabam sendo esvaziados de sentido e reduzidos a meros *slogans* e chavões.

Não estamos afirmando que seja este o caso em relação à obra arendtiana; no entanto, é importante reiterar que Arendt, ao escrever sobre educação, tinha como objetivo pensar sobre o tema e analisar o impacto da crise do mundo moderno nesse âmbito. Assim, os educadores que se debruçam sobre sua obra devem ter em mente que a concepção ali abordada, embora reflita uma tentativa de compreensão do mundo moderno, não caracteriza uma proposta para a ação, mas um convite ao pensamento sobre o sentido da educação e o conseqüente julgamento dos seus princípios, objetivos e fins.

Tendo tais questões em vista, este trabalho é um estudo teórico em Filosofia da Educação que, ao largo de modismos educacionais, busca alicerçar-se na obra arendtiana para refletir sobre a educação. Assim, para apresentarmos a problemática que será aqui abordada – as possíveis relações entre mundo comum e educação –, partiremos, nas linhas que se seguem, de uma concisa exposição sobre alguns aspectos destacados dos conceitos que serão analisados na dissertação, bem como da justificativa de tal escolha.

A política, pedra angular do pensamento de Arendt, é o âmbito a partir do qual a autora pensa a própria condição humana e a relação dos homens com o mundo, “pois no centro da política jaz a preocupação com o mundo, não com o homem” (2008a: 158). Ora, o mundo é por ela apresentado como um conceito central, sendo tomado, na esfera política, como mais relevante do que a própria vida individual de cada ser humano.

Inicialmente, poderíamos caracterizar o mundo<sup>3</sup> como um conjunto de heranças simbólicas e materiais, produto das obras humanas; na medida em que é comum, ele se interpõe entre os homens, permitindo tanto sua união, quanto sua separação. Dessa forma, o mundo é o artificialismo humano e o espaço de convivência onde os homens encontram-se e constituem, em comunidade, o significado de seus artefatos, feitos, palavras, histórias e memória comum. Em seus diversos aspectos, tal mundo comum revela-se à pluralidade humana como uma realidade tangível e compartilhada, possibilitando a permanência de obras e histórias humanas para além da vida de cada indivíduo.

A ideia de mundo comum é central em Arendt e, além de sua relevância para política, ela aqui nos interessa por sua relação com a educação. Segundo a autora, “a essência da educação é a natalidade, o fato de que seres *nascem* para o mundo” (2003: 223). Ora, disso podemos inferir que, na concepção arendtiana, a educação assume íntima relação com o mundo e que, mais do que isso, o próprio ‘sentido’ da educação está ligado à inserção dos seres novos no mundo, já que a natalidade diz respeito à condição humana de nascer para um mundo estabelecido antes da chegada do novo ser que o adentra.

A natalidade como essência da educação é o mote para nossas reflexões e para o interesse na obra de Arendt para pensar o campo educacional. Ela é “o novo começo

---

<sup>3</sup> O conceito de ‘mundo’ perpassa grande parte da obra de Arendt e qualquer breve tentativa de defini-lo implica uma formulação de caráter simplista. No entanto, para efeito imediato e desencadeador da problemática em que pretendemos inserir o leitor, tal conceituação faz-se necessária.

inerente a cada nascimento [e] pode fazer-se sentir no mundo somente porque o recém-chegado possui a capacidade de iniciar algo novo” (ARENDDT, 2007: 17). E o que isso significa? Hannah Arendt diz que o sentido da educação, por extensão, é o mundo – no que tange à sua conservação e renovação; ou seja, é aquilo que temos em comum, as significações, símbolos, histórias e locais que nos unem como pessoas. Isso significa que, para ela, na contramão de diversos discursos educacionais que visam à realização e ao desenvolvimento de habilidades no indivíduo, o sentido do ato educativo é a iniciação dos recém-chegados em nosso mundo.

Inserir as novas gerações no mundo comum, mais do que apresentar-lhes o artificialismo humano, é permitir que elas ‘sintam-se em casa’ e possuam um lugar neste mundo de onde elas possam ver e serem vistas pelos outros. Para Arendt, ser e aparecer no mundo são uma e a mesma coisa; para que isso aconteça, os novos têm que deixar de ser estrangeiros neste mundo, local “que adentramos ao nascer e que deixamos para trás quando morremos. Transcende a duração de nossa vida tanto no passado quanto no futuro: preexistia à nossa chegada e sobreviverá à nossa breve permanência” (ARENDDT, 2007: 65).

Embora o conceito de mundo comum apareça ao longo da obra arendtiana – e, por isso, seja de complexa definição –, a autora, como já mencionamos, refere-se à educação em apenas dois ensaios. No entanto, com base na reflexão sobre seus escritos, propomo-nos a pensar alguns aspectos da educação e a investigar as relações desta com o mundo comum.

Inserção, renovação, preservação, conservação, pertencimento: que relações são essas que se estabelecem entre mundo e educação? O que implica pensar uma educação conservadora, mas que, ao mesmo tempo, propõe-se a ser renovadora do mundo? Preservação e conservação seriam sinônimas de estagnação e conservadorismo? Será que pertencer ao mundo é o mesmo que apologizá-lo? A inserção seria similar a uma primeira doutrinação? Ou, quem sabe, seria a educação renovadora a ovacionada educação do futuro? Será que a educação avoca para si o papel de projetar um ‘mundo melhor’? O que pensou Arendt a respeito do sentido da educação: seria o aprimoramento da natureza humana e a consequente implicação no futuro do mundo?

A autora afirma que:

não podemos mudar o mundo mudando as pessoas que vivem nele. [...] Isto é assim porque onde quer que os seres humanos se juntem – em particular ou socialmente, em público ou politicamente – gera-se um espaço que simultaneamente os reúne e os separa. Esse espaço tem

uma estrutura própria que muda com o tempo e se revela em contextos sociais como convenção e em contextos públicos como leis, constituições, estatutos e coisas afins. Onde quer que as pessoas se reúnam, o mundo se introduz entre elas e é nesse espaço intersticial que todos os assuntos humanos são conduzidos (ARENDDT, 2008a: 159).

Ora, se o pressuposto em que repousa toda concepção de educação é o de que os seres humanos são mutáveis, como podemos compreender que, de acordo com Arendt, não seja essa mudança que define a transformação do mundo? Se não é isso, a que a educação se relaciona e o que ela oferece ao mundo comum? Que responsabilidade a educação, principalmente no âmbito escolar, assume para com o artificialismo e a teia de relações humanas? Agiria a educação sobre o sujeito, que, por sua vez, agiria sobre o mundo, ou ela apresentaria e representaria esse mundo comum?

É nessas indagações que se instaura o problema a ser investigado. Já de antemão, cremos que a educação, para além da inserção das novas gerações, pode contribuir para a atualização da potência da liberdade e do pensamento. Afinal, num mundo em que as ações, ao entrarem em contato com a teia de relações humanas, tornam-se imprevisíveis, as únicas ilhas de segurança que possuímos, segundo Arendt, são as promessas que estabelecemos uns com os outros. Nessa perspectiva, a promessa que nos conforta diante da possibilidade real de desaparecimento do mundo comum é a chegada e a educação dos novos.

Diante de tal problemática, abordaremos, no primeiro capítulo, o conceito arendtiano de mundo comum sob os seguintes aspectos: o caráter artificial do mundo humano e a reificação das obras fabricadas pelo homem; a transmissão do legado das experiências entre os sujeitos por meio da narração de histórias e preservação de uma memória comum; o palco das aparências e a realidade compartilhada do mundo; e, por fim, a ascensão da esfera social e consequentes alienação e degradação do mundo comum.

No segundo capítulo, dedicar-nos-emos à análise dos reflexos da crise do mundo moderno sobre os discursos e as práticas educacionais da Modernidade. Assim, discutiremos os três pressupostos básicos da educação moderna apresentados no texto “A crise na educação”, bem como a manifestação destes nos discursos de alguns reformadores da Escola Nova e determinados aspectos do mundo moderno que são desvelados em tais pressupostos.



Em nosso terceiro e último capítulo, apresentaremos a concepção arendtiana de educação e as possíveis conexões entre o ato educativo – principalmente de caráter institucional – e o mundo comum. Dessa maneira, trataremos da diferença entre sentido e finalidade da educação, além das relações de inserção, conservação e renovação entre o mundo e a formação dos novos.

## 1. O MUNDO COMUM

*Iluminar o obscuro, humanizar o mundo, aceder à dignidade da humanitas, são aspectos diferentes de uma única coisa: a instituição do mundo comum.*

Anne-Marie Roviello

A ideia de mundo comum, tal como mencionado na introdução desta dissertação, perpassa grande parte da obra arendtiana e constitui um dos pontos centrais para a assimilação dos conceitos e reflexões elaborados pela autora.

Assim, neste capítulo, propomo-nos não apenas a descrever, mas também a analisar e discutir a concepção de Hannah Arendt sobre o mundo comum e os aspectos a ele ligados, bem como a tecer relações entre tais elementos no intuito de compreender – no sentido empregado pela autora – o que vem a ser o artificialismo humano, palco para a aparência e a atuação dos homens.

### 1.1. Artificialismo humano por meio da reificação

Para iniciarmos a análise e explanação do conceito de mundo comum, é fundamental esclarecer que, em Arendt, tal termo não é equivalente a Terra. De acordo com a autora, o mundo é “o lar feito pelo homem [...] na terra e fabricado com o material que a natureza terrena coloca à disposição de mãos humanas” (2007: 147). Assim, a Terra é entendida como o habitat de todos os seres vivos; o mundo, por sua vez, é produto do artificialismo humano e, portanto, local onde apenas os homens coexistem.

Esse mundo artificial que nos separa do ambiente natural relaciona-se conosco como força condicionante de nossa existência, sendo, então, constituinte da própria condição humana. Tal condição humana refere-se às condições gerais em que a vida foi dada ao homem, bem como ao fato de que o homem é um ser condicionado por tudo aquilo com o que ele entra em contato ou traz ao mundo.

Ora, assimilar algumas atividades humanas desempenhadas pelo homem, mais especificamente, as que compõem a *vita activa* – “vida humana na medida em que se empenha em fazer algo” (ARENDR, 2007: 31) –, implica entender o que condiciona a

existência dos homens. E são três atividades fundamentais que formam a *vita activa*: o labor (*labor*), a fabricação<sup>4</sup> (*work*) e a ação (*action*).

O labor corresponde aos esforços de manutenção do ciclo vital e às necessidades biológicas da espécie. Ele caracteriza-se como “o metabolismo entre o homem e a natureza ou [como] o modo humano deste metabolismo que partilhamos com todos os organismos vivos” (ARENDDT, 2005: 180). A vida é a condição humana do labor, ou seja, é pelo fato de a vida ter-nos sido dada e de precisarmos garantir nossa sobrevivência que somos impelidos a laborar. Sendo assim, toda atividade do homem em prol da preservação da espécie humana e, por conseguinte, de sua própria vida, é caracterizada como labor. Nessa perspectiva, o labor tem um caráter cíclico, pois tudo o que ele produz acaba sendo consumido por ele próprio em virtude de sua manutenção; seu traço constitutivo “é a ausência de duração, na medida em que a vida exige uma incessante renovação” (COURTINE-DÉNAMY, 1999: 324). Assim, o labor tem como produto os bens de consumo.

A fabricação, por sua vez, é a atividade que diz respeito à criação humana de um mundo artificial a partir da transformação da matéria oferecida pela natureza, tendo como condição humana a mundanidade, ou seja, “a capacidade para fabricar e criar um mundo” (ARENDDT, 2003: 262). Ou seja, é porque somos dotados da capacidade para fabricar coisas artificiais que podemos construir um mundo artificial por meio da atividade da fabricação. Segundo a concepção arendtiana, “todo processo de fabricação produz coisas que duram consideravelmente mais que o processo que as trouxe à existência [...], as ferramentas e instrumentos que são usados são as únicas coisas que sobrevivem ao próprio processo de [labor]” (ARENDDT, 2005: 186). Dessa forma, entendemos como fabricação ou obra a atividade que resulta em toda sorte de objetos concebidos por mãos humanas e que assumem significado de uso, tais como a arte, a técnica e a ciência, uma vez que são produtos do artificialismo humano e asseguram a história e o presente do mundo dos homens.

---

<sup>4</sup> Os termos *labor* e *work* já foram traduzidos para o português de formas variadas. O tradutor da edição brasileira de *A condição humana*, Roberto Raposo, optou por traduzir *labor* como ‘labor’ e *work* como ‘trabalho’. Alguns autores brasileiros que estudam o pensamento arendtiano, como Adriano Correia e André Duarte, utilizam, respectivamente, ‘trabalho’ e ‘obra’ para os termos em inglês mencionados acima. Assim, já que ainda não foi estabelecida uma convenção na tradução de tais palavras, gostaríamos de esclarecer e, desde já, estipular a forma como trataremos os termos supracitados nesta dissertação. Aqui, manteremos a palavra ‘labor’ para o vocábulo *labor* e utilizaremos ‘fabricação’ ou ‘obra’ para a palavra inglesa *work*.

Para que haja melhor entendimento em relação a esses dois conceitos e à diferença entre ambos, propomos um exemplo. Pois bem, o ato de cozinhar para o consumo imediato é labor; já a panela utilizada na preparação do alimento é obra da fabricação. Vejamos o porquê: o homem cozinha<sup>5</sup> para suprir sua necessidade biológica de alimentar-se, obtendo subsídios para permanecer vivo; já a panela que ele utiliza em tal atividade não se relaciona exclusivamente com seu ciclo vital, uma vez que transcende o período restrito de sua vida. Isso significa dizer que o alimento produzido por intermédio da atividade de cozinhar é consumido instantaneamente para que, dessa forma, o homem supra a uma necessidade de sua existência; entretanto, a panela, embora seja um instrumento utilizado para o cozimento do alimento a ser consumido, permanece no mundo como obra humana destinada ao uso dos homens. O uso repercutirá no desgaste dessa panela, mas não em seu consumo.

Por fim, como um primeiro esforço elucidativo, podemos dizer que a ação – unida ao discurso – é a atividade humana relacionada à pluralidade, pois trata do desencadeamento da interação entre os homens em uma teia de relações humanas na qual eles, na medida em que agem, revelam sua singularidade, sendo vistos e ouvidos pelos outros. É uma atividade estritamente política, uma vez que diz respeito à união de seres plurais – e ao mesmo tempo singulares – que se dedicam a criar leis para o estabelecimento de um espaço comum a todos. Dessa forma, a ação é a única atividade humana que não pode ser concebida fora do mundo dos homens e que é pressuposto exclusivo para as relações em tal espaço, uma vez que depende obrigatoriamente da presença dos outros. É porque os homens são plurais que podem iniciar algo novo por meio de sua ação singular entre os pares. Assim, a pluralidade dos homens é a condição humana para a ação, pois “a ação e a fala se relacionam especificamente com [o] fato de que viver significa sempre viver entre homens, entre aqueles que são meus iguais” (ARENDDT, 2005: 191) e dos quais possuo a capacidade de distinguir-me.

As três atividades humanas fundamentais, segundo Arendt, relacionam-se intimamente com as condições mais gerais de nossa existência, tais como o nascimento e a morte, a natalidade e a mortalidade. Afinal, o labor permite não apenas a sobrevivência do indivíduo, mas também a da própria espécie. A fabricação e os artefatos humanos por ela produzidos “emprestam certa permanência e durabilidade à

---

<sup>5</sup> Utilizamos aqui o verbo ‘cozinhar’ como atividade voltada para a preparação do alimento que será consumido. Dessa forma, excluímos neste exemplo o ato de cozinhar como aperfeiçoamento de uma técnica ou cultivo de uma arte, tal como o é a culinária.

futilidade da vida mortal e ao caráter efêmero do tempo humano” (ARENDT, 2007: 16). Já a ação, na medida em que possibilita a manifestação singular da liberdade humana e a fundação de corpos políticos, cria condições para a memória comum.

Assim, as implicações das atividades humanas, além de condicionarem nossa estadia no mundo, também são por nós condicionadas, uma vez que os artefatos humanos e as próprias histórias que compõem a memória comum nada seriam caso não fossem por nós reificados e significados. Arendt diz que:

O mundo no qual transcorre a *vita activa* consiste em coisas produzidas pelas atividades humanas; mas, constantemente, as coisas que devem sua existência exclusivamente aos homens também condicionam os seus autores humanos [...] Tudo o que espontaneamente adentra o mundo humano, ou para ele é trazido pelo esforço humano, torna-se parte da condição humana (2007: 17).

Ora, nossa relação com a objetividade do mundo – ou seja, com seu caráter material – acarreta uma condição de mão dupla: por um lado, a transformação de elementos da natureza em artefatos é condicionada pelo processo de fabricação empreendido pelos homens sobre tais materiais, bem como pelo significado que lhes é concedido; por outro, a própria interação do homem com esses objetos acaba por condicioná-lo, isto é, por modificar a existência humana no mundo.

Ao observarmos o impacto dos avanços tecnológicos em nossas vidas, podemos constatar que aquilo que adentra o mundo humano torna-se componente da condição humana. É óbvio que tais avanços são inúmeros e, principalmente no último século, ocorreram com grande velocidade em diversas áreas da vida cotidiana e das ciências. Seria possível dimensionar o quanto objetos como a máquina tipográfica, a televisão e o computador pessoal associado à rede mundial de computadores mudaram a vida humana e condicionaram nossa existência? Em uma breve análise, podemos dizer que a tipografia foi responsável pela criação e popularização da cultura letrada, bem como pelo consequente desencadeamento da necessidade de alfabetização das massas; a televisão transformou nossa forma de lidar com a informação, o lazer e o entretenimento, tornando-nos uma sociedade midiática; e a rede mundial de computadores reformulou nossa concepção de tempo e espaço, para citar apenas uma de suas variadas transformações.

Arendt exemplifica-nos o quanto a invenção de um objeto – o telescópio – modificou e condicionou a vida humana no mundo. Segundo a autora, embora tal evento tenha passado despercebido, o invento de Galileu (1564-1642) foi “o primeiro

instrumento puramente científico a ser concebido” e “o primeiro passo experimental do homem na direção da descoberta do universo” (2007: 261 e 262).

Ao possibilitar a visualização de corpos celestes no universo por olhos humanos, Galileu não apenas confirmou hipóteses formuladas pelos seus predecessores Nicolau Copérnico (1473-1543) e Giordano Bruno (1548-1600), como “estabeleceu um fato demonstrável onde antes havia somente especulações inspiradas” (ARENDDT, 2007: 273). Com a invenção do telescópio, a antiga dúvida filosófica sobre a capacidade de nossos sentidos em apreender a realidade voltou ao foco das teorias científicas e permitiu a descoberta do ponto de vista arquimediano – o ponto em que o cientista coloca-se fora da Terra, como seu observador. É claro que esse ponto não pode ser entendido de forma literal, mas como a perspectiva em que o homem se coloca ao formular leis universais, válidas não apenas para o planeta no qual reside, mas também para o universo cósmico e infinito em que a Terra está situada. Por meio do telescópio foi possível demonstrar que nosso planeta não era o centro do universo e, a partir daí, com a descoberta do ponto de vista arquimediano, o homem foi alienado da Terra, já que agora poderia conceber um sistema que se localiza em um universo infinito – sem um centro fixo, portanto.

A alienação da Terra vivenciada pelo homem, procedente da invenção de um objeto fundamental para a ciência moderna – o telescópio –, teve como consequência a alienação da referência espacial e a matematização algébrica das ciências naturais como forma de representação de dados sensoriais e movimentos terrestres. Com a libertação dos grilhões da experiência terrena, o homem,

ao invés de observar os fenômenos naturais tal como estes se lhe apresentavam, colocou a natureza sob as condições de sua própria mente, isto é, sob as condições decorrentes de um ponto de vista universal e astrofísico, um ponto de vista cósmico localizado fora da própria natureza (ARENDDT, 2007: 278).

Bem, toda essa exposição a respeito de determinados objetos – em especial, o telescópio – é-nos relevante para pensar a supracitada condição humana no que se refere ao condicionamento do homem aos objetos que ele traz ao mundo. Esse mundo humano é constituído de coisas por nós fabricadas, coisas estas que, destinadas ao nosso uso, configuram parte da peculiaridade da existência humana na Terra.

O mundo, entretanto, como morada artificial que é, apenas admite obras e utensílios fabricados, palavras e feitos reificados. Isso significa que a obra humana constitui a objetividade deste mundo, ao passo que a condição para isso é a permanência

dos artefatos para além da vida individual de seus artífices. Os objetos feitos pelas mãos humanas, uma vez lançados ao mundo, ganham independência daqueles que os conceberam; além disso, o uso a eles atribuído garante-lhes um caráter mais durável do que a breve vida biológica dos homens. Segundo Arendt,

deste ponto de vista, as coisas do mundo têm a função de estabilizar a vida humana; sua objetividade reside no fato de que [...] os homens, a despeito de sua contínua mutação, podem reaver sua invariabilidade, isto é, sua identidade no contato com objetos que não variam, como a mesma cadeira e a mesma mesa (2007: 150).

Entende-se por reificação o processo de fazer objetos, ou seja, a fabricação de coisas por meio de mãos humanas. Tal fabricação é regida pela categoria de meios e fins, já que a atividade é um meio para a produção de um objeto específico que possui a finalidade de ser utilizado no mundo, e a mesma atividade é finalizada no momento em que o objeto é produzido. De acordo com Arendt, “no processo de fabricação [...] o fim é indubitável: ocorre quando algo inteiramente novo, com suficiente durabilidade para permanecer no mundo como unidade independente, é acrescentado ao artifício humano” (2007: 156).

No entanto, para além da fabricação de objetos destinados ao uso dos sujeitos, o mundo também é composto por coisas inúteis: as obras de arte. Com efeito, elas são consideradas as coisas mais mundanas que há, pois assumem maior durabilidade no mundo do que todos os demais utensílios produzidos pelo homem, dado que não estão submetidas ao destino corrosivo ocasionado pelo uso por parte dos seres humanos. As obras de arte “não são fabricadas para homens, mas antes para o mundo que está destinado a sobreviver ao período de vida dos mortais, ao vir e ir das gerações” (ARENDR, 2003: 262).

As obras de arte são inspiradas pelo pensamento relacionado ao sentimento. A capacidade humana de pensar não produz as coisas, mas consiste em uma etapa anterior que permite a subsequente materialização da ideia concebida; afinal, uma inspiração ou um conceito apenas podem adentrar o mundo humano se forem traduzidos em algo tangível e compartilhável, algo que só permanecerá neste mundo se for reificado, isto é, transformado em objeto durável. A durabilidade e a permanência de tal objeto, fruto do pensamento, somente são possíveis pelo fato de ele ser material e compartilhável – o que propicia a significação coletiva por parte dos membros da comunidade do mundo a que pertence.

Arendt afirma que o preço dessa reificação é a vida do pensamento e da capacidade criativa, pois “é sempre na ‘letra morta’ que o ‘espírito vivo’ deve sobreviver, um amortecimento do qual ele só escapa quando a letra morta entra novamente em contato com uma vida disposta a ressuscitá-la” (2007: 182). Ou seja, para que assuma uma permanência maior que a do sujeito que o concebeu, o pensamento deve encerrar-se para que as mãos humanas possam materializá-lo. Ainda que algumas artes ditas performáticas, tais como a música, o teatro e a dança, tenham uma perda menor da vivacidade do pensamento – uma vez que são representadas e lembradas –, também é necessária a reificação para que não sejam esquecidas.

Dessa forma, podemos dizer, resumidamente, que o artificialismo humano é composto por objetos fabricados por mãos humanas, as quais violentam os elementos da natureza para transformá-los em coisas artificiais e permanentes. Tais objetos podem ser destinados ou não ao uso, como é o caso das obras de arte. Além dessa diferença quanto à finalidade de um e inutilidade de outro, “a objetividade de todos os objetos de que nos rodeamos repousa em terem uma forma através da qual aparecem, [mas] apenas as obras de arte são feitas para o fim único do aparecimento” (ARENDR, 2003: 263).

Ora, até aqui, das três atividades fundamentais que compõem a *vita activa*, referimo-nos exclusivamente à atividade da fabricação, já que, como mencionamos, ela é condicionada pela mundanidade. Por meio da fabricação construímos um mundo artificial composto por utensílios e obras. Entretanto, se, por um lado, o requisito para a atividade de fabricar objetos é a própria capacidade humana de criar seu artificialismo, por outro, a atividade da ação só é possível em face da existência de um mundo comum.

Segundo o pensamento arendtiano,

O mundo de coisas feito pelo homem [...] só se torna uma morada para os homens mortais, um lar cuja estabilidade suportará e sobreviverá ao movimento continuamente mutável de suas vidas e ações, na medida em que transcende a mera funcionalidade das coisas produzidas para o consumo e a mera utilidade dos objetos produzidos para o uso. A vida em seu sentido não-biológico, o tempo que transcorre entre o nascimento e a morte do homem, manifesta-se na ação e no discurso, que têm em comum com a vida o fato de serem essencialmente fúteis (ARENDR, 2007: 187).

Isso significa que, embora o homem crie e fabrique um artificialismo estritamente humano, este mundo torna-se seu lar somente quando é o espaço não apenas da aparência da forma dos objetos e da beleza das obras de arte, mas também da aparência dos sujeitos que o compõem.



Com base nisso, é preciso ter em mente que é a objetividade do mundo o que concede a ele a permanência e a durabilidade que lhe são necessárias em seu caráter de morada dos homens. Sendo assim, o eventual produto da ação e do discurso – que são as histórias –, caso não haja a recordação, esvair-se-ão pouquíssimo tempo após sua elaboração. Queremos dizer que a futilidade e a efemeridade são características intrínsecas à ação e ao discurso e que, portanto, para que os grandes feitos e palavras não se percam para sempre, é preciso que tomem forma e materializem-se no mundo.

Nessa perspectiva, as histórias humanas apenas podem sobreviver para além da memória de alguns sujeitos que fazem parte da comunidade do mundo por meio da “ajuda do *homo faber* em sua mais alta capacidade, isto é, a ajuda do artista, de poetas e historiógrafos, de escritores e construtores de monumentos” (ARENDR, 2007: 187), os quais propiciam a materialização do produto da atuação singular dos homens.

De acordo com Arendt, o historiador possui papel fundamental no processo de reificação das ações e palavras dos homens, pois

De todas as coisas feitas pelo homem, estas são as mais fúteis. As obras das mãos humanas devem parte de sua existência à matéria fornecida pela natureza, portando assim dentro de si, em alguma medida, permanência emprestada do ser-para-sempre da natureza. Mas o que se passa diretamente entre mortais, a palavra falada e todas as ações e feitos que os gregos chamaram de *prákses* ou *prágmata*, em oposição a *poíesis*, fabricação, não pode nunca sobreviver ao momento de sua realização e jamais deixaria qualquer vestígio sem o auxílio da recordação (2003: 74).

Assim, a autora conclui que a tarefa tanto do poeta, quanto do historiador, é fazer com que algo perdure na recordação. Isso ocorre quando, por intermédio da palavra escrita, eles transformam ação (*prákses*) e fala (*léksis*) em fabricação (*poíesis*).

Dito isso, finalizamos o esforço aqui empreendido de elucidar uma faceta do mundo comum – seu caráter artificial e objetivo. Compreender tal aspecto auxilia-nos a assimilar a condição do homem e a relação estabelecida entre ele e os objetos produzidos por sua capacidade de fabricação e criação, objetos estes que, como já relatado, são condicionados pelo homem e também o condicionam.

Essa relação intrínseca entre o homem e seu artefato denota uma característica fundamental do mundo humano: sua localização. O mundo não é apenas o local que a comunidade dos homens habita, mas é ainda, em seu aspecto material, aquilo que se interpõe entre eles, “como uma mesa se interpõe entre os que se assentam ao seu redor;

pois, como todo intermediário, o mundo ao mesmo tempo separa e estabelece uma relação entre os homens” (ARENDT, 2007: 62).

A perspectiva intermediária do mundo, na medida em que separa os sujeitos, permite que cada um tenha o seu lugar e dali possa ver e ser visto, bem como possa relacionar-se com as coisas do mundo e com os seus pares. A conexão com os objetos interpostos no espaço entre os homens possibilita, por meio do uso e consequente hábito, “a familiaridade do mundo, seus costumes e hábitos de intercâmbio entre os homens e as coisas, bem como entre homens e homens” (ARENDT, 2007: 106). Isto quer dizer que, é pelo fato de o mundo estar entre nós que podemos nos relacionar um com o outro, sem nos misturarmos e nos constituirmos como uma única massa, e podemos estabelecer uma cultura – isto é, um fenômeno do mundo que consiste na relação com objetos duráveis e permanentes.

## **1.2. Experiência e memória**

O mundo é o espaço de intercâmbio das relações do homem com os objetos – sejam eles de uso ou obras de arte – e com seus pares. Essa intermediação, no que se refere à interligação entre os homens, imprime no mundo comum uma teia de relações humanas formada por atos e palavras proferidos pelos agentes que o compõem. Na medida em que o homem é dotado da capacidade de agir e, ao fazê-lo, apresenta-se aos seus semelhantes por meio de seus atos e palavras, inicia-se um processo em que suas impressões e sua identidade revelada deparam-se – e, por vezes, confrontam-se – com as impressões e as identidades tanto daqueles que lhe são contemporâneos, quanto de seus antepassados.

Ora, esta exposição inicial sobre a teia de relações humanas, feita desta maneira, pode parecer-nos mais complexa do que realmente é. No entanto, reservadas todas as peculiaridades referentes a esse tema e que serão tratadas mais adiante, o mais importante neste momento é termos em mente que a interposição do mundo entre os homens permite o estabelecimento de interesses específicos e comuns, os quais, na acepção literal da palavra, constituem-se como “algo que *inter-essa*, que está entre as pessoas e que, portanto, as relaciona e interliga” (ARENDT, 2007: 195).

A teia de relações humanas é composta, especificamente, pela ação e pelo discurso daqueles que estão inseridos no mundo. Arendt, ao conceituar a ação, parte de

dois verbos do grego antigo: *árkhein*, que significa começar, e *práttein*, que é definido como governar, levar a cabo. Dessa forma, a autora designa a ação como algo que se dá, necessariamente, na presença dos outros e que consiste no começo e na tomada de iniciativa por alguém, desencadeando assim um processo imprevisível que, em contato com os demais homens, pode ser conduzido e levado a cabo por eles.

De acordo com Arendt,

O fato de que o homem é capaz de agir significa que se pode esperar dele o inesperado, que ele é capaz de realizar o infinitamente improvável. E isto, por sua vez, só é possível porque cada homem é singular, de sorte que, a cada nascimento, vem ao mundo algo singularmente novo (2007: 191).

Nessa perspectiva, a ação, como início que representa, é a efetivação da condição humana da natalidade – isto é, o fato de que seres novos chegam ao mundo e possuem a capacidade de imprimir o novo –, e o discurso é a concretização da condição humana da pluralidade – o fato de que cada homem é um ser singular e distinto entre iguais. Daí, ação e discurso relacionam-se intimamente, uma vez que a ação revela o início de um novo processo e o discurso revela o autor do processo iniciado.

Tais atividades – ação e discurso – são tidas como as mais fúteis da *vita activa*. Não obstante, é no decorrer delas que o homem se humaniza, na medida em que se revela ao mundo e, neste fenômeno, manifesta seu caráter singular. É fato que a transformação da matéria em objetos artificiais, ou seja, a fabricação, denota a característica e a capacidade humanas de produzir coisas; porém, em tal atividade, não é o artífice que se revela ao mundo, mas o artefato. Isso ocorre porque, ao término da fabricação, há a separação entre o sujeito e a obra, sendo que esta recebe significados e usos no mundo para além daquele que a produziu – diferentemente da ação, que se dá apenas no momento em que o agente a desencadeia.

A aparência no mundo e a conseqüente revelação do agente por meio de seus feitos e palavras são um ponto fundamental no pensamento arendtiano, pois consistem no alicerce da política. Devido à sua grande relevância na obra da autora, voltaremos a tratar desse assunto de forma mais detida mais adiante. O que nos importa agora é destacar um aspecto intrínseco à ação e ao discurso: a fugacidade de seus resultados.

Na medida em que não são produtos tangíveis, os feitos produzidos pela ação e as palavras proferidas no discurso não possuem durabilidade no mundo. Tão logo se imprimem na esfera dos negócios humanos, estão sujeitos ao esquecimento, ficando à mercê da lembrança dos outros. Ora, é a lembrança dos feitos e palavras do agente, bem

como sua propagação por meio das histórias que dela provém, o que confere à ação maior permanência no mundo.

A partir disso, podemos questionar-nos a respeito de tal aspiração à permanência. Afinal, se a ação e o discurso são fúteis – e, portanto, não necessários –, qual seria a importância de manter as histórias por eles produzidas, uma vez que seu caráter humanizante – ou seja, a capacidade de revelar a singularidade do agente – dá-se exclusivamente no momento em que ambos ocorrem? Em outras palavras, qual o sentido de conservar, na memória comum, os feitos e palavras inseridos na teia de relações humanas após o momento em que foram concebidos?

Para responder a essas indagações, iniciaremos nossa reflexão sobre a digressão que Arendt faz a uma remota perplexidade dos homens da Grécia Antiga: a mortalidade humana. Em face de deuses imortais e de uma natureza imortal em que tudo se renova por meio do ciclo biológico, o homem viu-se como a única criatura mortal, pois, embora haja a renovação contínua da espécie humana pelo nascimento de novos seres, cada ser que nasce é novo no mundo – portanto, um sujeito singular que aqui terá uma estadia única.

Arendt, ao descrever a concepção grega sobre a mortalidade humana, afirma que:

Os homens são ‘os mortais’, as únicas coisas mortais que existem porque, ao contrário dos animais, não existem apenas como membros de uma espécie cuja vida imortal é garantida pela procriação. A mortalidade dos homens reside no fato de que a vida individual, com uma história vital identificável desde o nascimento até a morte, advém da vida biológica. Essa vida individual difere de todas as outras coisas pelo curso retilíneo do seu movimento que, por assim dizer, intercepta o movimento circular da vida biológica. *É isto a mortalidade: mover-se ao longo de uma linha reta num universo em que tudo o que se move o faz num sentido cíclico* (2007: 27; grifos nossos).

Isso significa que a natureza e todos os elementos que a compõem são imortais, uma vez que perpetuam sua espécie por meio da procriação. Assim, para cada flor que cai, haverá o pólen que germinará outra flor; para cada pássaro que morre, haverá outro que sairá do ovo. E esse processo vital repetir-se-á em um ciclo infinito.

Entendido apenas como um animal pertencente a uma espécie, o homem é igualmente imortal. No entanto, é impossível concebê-lo somente dessa maneira diante de um mundo artificial por ele criado; afinal, é a interposição deste mundo que permite que ele se relacione com os objetos e com os demais de forma distinta e única. Ora, em sua existência – período entre nascimento e morte –, o homem empreende uma

passagem singular neste mundo, pois sua identidade e sua forma peculiar de relacionar-se com as coisas e com os outros nunca existiram antes de sua chegada e jamais se repetirão depois de sua partida.

É importante ressaltar que, nessa relação com os outros por meio da ação e do discurso, o homem revela quem ele é – o ser do agente. Todavia, é justamente essa peculiaridade do homem em face dos animais que o torna mortal e irrepitível. Daí surgiu a preocupação dos gregos antigos em estabelecer uma forma de tentar alcançar a imortalidade.

A busca pela imortalidade exprime-se, na Grécia Antiga, no espírito agonístico dos homens daquela civilização. Com efeito, o homem grego, na tentativa de medir-se aos seus pares e aos deuses, procurava demonstrar sua singularidade por meio da distinção em relação aos demais. Tal distinção era proveniente da constante disputa para ser um homem de *arete*.

De acordo com Werner Jaeger, não há, nas línguas modernas,

um equivalente exato para este termo [*arete*]; mas a palavra ‘virtude’, na sua acepção não atenuada pelo uso puramente moral, como expressão do mais alto ideal cavaleiresco unido a uma conduta cortês e distinta e ao heroísmo guerreiro, talvez pudesse exprimir o sentido da palavra grega (2001: 25).

Esse ideal de virtude e excelência descrito por Jaeger foi gerado no período que ele denominou como Primeira Grécia, isto é, a Grécia Aristocrática. Dessa forma, é válido destacar que, ao longo da história grega, com a ascensão do *demos*<sup>6</sup> à política por intermédio da fundação da *polis*<sup>7</sup>, o conceito de *arete* recebeu novo significado<sup>8</sup>; no entanto, a ideia de distinção pela excelência permaneceu.

O homem grego, no intuito de possuir *arete*, buscava revelar a grandeza de sua singularidade no decurso de seus feitos. O protótipo desse indivíduo é Aquiles, herói grego que, em nome da glória imortal e dotado de grande coragem – pressuposto da *arete* –, tem sua vida abreviada na Guerra de Tróia. Tal atitude vem do fato de que, no pensamento grego, o homem “só adquire consciência do seu valor pelo reconhecimento da sociedade a que pertence” (JAEGER, 2001: 31).

---

<sup>6</sup> Segundo Marilena Chauí, o termo teve várias conotações ao longo da história grega. No entanto, no sentido político, ele significa povo, cidadãos – por oposição à aristocracia (2002: 345).

<sup>7</sup> A palavra *polis* significa “cidade; cidade-estado; reunião dos cidadãos em seu território e sob suas leis” (CHAUÍ, 2002: 358).

<sup>8</sup> A *arete* do cidadão da *polis* estava vinculada a um conjunto de qualidades políticas. O homem que almejasse a excelência deveria ser hábil no uso do *logos* por meio da retórica e da persuasão.

Nessa abordagem, o desejo de distinção e o reconhecimento no mundo comum concedem ao homem certa imortalidade. A *arete* “reside no homem mortal, ou melhor, ela é o próprio homem mortal; mas perpetua-se, mesmo depois da morte, na sua fama, isto é, na imagem da sua *arete*, tal como o acompanhou e dirigiu na vida” (JAEGER, 2001: 32). Assim, embora a morte física seja o destino inalienável de todos os homens, no mundo comum, os grandes feitos e palavras reveladas podem perdurar por meio da recordação daqueles que depararam com as ações que produziram tais feitos e as narraram às gerações seguintes.

É nessa ideia que repousa a confiança de Arendt nas histórias como fonte de imortalidade. Segundo ela, os eventuais resultados produzidos pela ação e pelo discurso são as histórias que, uma vez lembradas e memoradas, podem ser reificadas para assim adquirirem *status* de coisas mundanas. O tornar-se imortal, na medida em que decorre de grandes ações, é apresentado pela autora como uma atividade – os gregos designaram em sua língua uma palavra específica para isso: *athanatídzēin*, que, sem correspondência nas línguas modernas, significaria ‘imortalizar-se’.

Ora, para os gregos, segundo Arendt, a história seria composta de histórias individuais e acolheria, em sua memória, “aqueles mortais que, através de feitos e palavras, se provaram dignos da natureza, e sua fama eterna [significaria] que eles, em que pese sua mortalidade, [poderiam] permanecer na companhia das coisas que duram para sempre” (2003: 78). A história<sup>9</sup>, então, teria a função de conservar no espaço *interessa* – o mundo comum – as histórias que, como um milagre<sup>10</sup>, romperam o ciclo da repetição de nossas vidas diárias e por isso imortalizaram seus agentes.

Diante disso, poderíamos nos indagar se apenas os grandes homens agem e se somente eles merecem permanecer vivos em nossa memória. Cremos que Arendt, ao afirmar que a atividade da ação concretiza a condição humana da natalidade, atribuiu o crédito de realizar milagres a cada homem, ou melhor, a cada novo ser que adentra o mundo comum. Sendo assim, embora caibam às histórias narrar “o extraordinário” (2003: 72), os pequenos milagres – ou seja, as pequenas interrupções do ciclo da vida –

---

<sup>9</sup> É importante ressaltar que, em sua obra, Arendt não é partidária de uma concepção de história da humanidade que tem como objetivo narrar a trajetória dos homens em direção ao progresso. Pelo contrário, a autora não concebe uma história unificadora, linear e teleológica, mas compreende as temporalidades humanas como histórias provenientes de atos fundadores, os quais instituem o novo em face da continuidade automática da vida dos homens.

<sup>10</sup> O milagre, no pensamento de Arendt, não assume nenhuma conotação religiosa. Trata-se do absolutamente improvável e imprevisível que ocorre a partir da ação.

avizinham-nos em nossas comunidades, e as histórias que deles emergem nos são transmitidas como legado daqueles que nos antecederam.

Aqui começamos a tentar responder às indagações apresentadas no início deste subcapítulo. Para além das histórias e dos grandes feitos dos homens de *arete*, haveria sentido em constituir uma memória comum, conservando assim histórias menores em abrangência, isto é, histórias que não repercutiram em grandes mudanças sociais ou políticas? As ações e palavras por meio das quais nos revelamos aos nossos pares e imprimimos um novo processo na teia de relações humanas são dignas de serem passadas adiante? E, caso sejam, em que medida o são, já que, nesse caso, muitos de nós não terão a seu serviço um artífice que dê forma a seus feitos, pensamentos e dizeres?

Analisar essas questões implica conceituarmos a ideia de memória que, embora seja uma das fontes das histórias, não é sinônima a elas. A memória, diferentemente da noção que temos de história, não é cronológica, mas sim genealógica<sup>11</sup>. Ela não se filia à ideia de um tempo ordenado e retilíneo, ao contrário, inspira-se nas gerações – cujo fluxo e duração de cada época são díspares, ou seja, as experiências vividas por membros de determinada comunidade, em um tempo específico, variam entre si. Para tornar um pouco mais clara essa concepção de genealogias que compõem a memória, podemos pensar em gerações como a que viveu exclusivamente no domínio agrário e a que passou pela ascensão da cultura de massas. Ambas as gerações tiveram durações específicas que não obedecem à mesma lógica.

Se voltarmos aos gregos e sua crença na deusa da memória – *Mnemosýne* –, observaremos que, na mitologia grega, ela era a musa que inspirava os poetas na narração do passado, os quais, nesta atividade, eram tidos como porta-vozes das verdades da origem e dos antepassados. Segundo Vernant, a memória, no pensamento grego, “não reconstrói o tempo: não o anula tampouco. Ao fazer cair a barreira que separa o presente do passado, lança uma ponte entre o mundo dos vivos e o do além ao qual retorna tudo que deixou a luz do sol” (1990: 143).

Vernant, ao refletir sobre a concepção grega de memória presente na mitologia, afirma que ela contém em si a transmutação da experiência temporal e que, portanto, “aparece como uma fonte de imortalidade” (1990: 144). Nessa perspectiva, *Mnemosýne*

---

<sup>11</sup> A referência aqui a uma memória genealógica não se filia à concepção de genealogia desenvolvida por Friedrich Nietzsche e posteriormente utilizada por Michel Foucault em suas teorizações. Para esses dois pensadores, genealogia é uma metodologia de pesquisa centrada nas descontinuidades históricas, ou seja, na emergência das coisas como acontecimentos acidentais e não na busca de fundamentos originários para as ocorrências do passado.

“não concerne ao passado do indivíduo; [...] ela não é também orientada para o conhecimento de si mesmo, no sentido em que nós o entendemos, mas para uma ascese purificadora que transfigura o indivíduo e o eleva ao nível dos deuses” (1990: 161).

A memória, então, é o meio pelo qual os homens podem ser imortalizados em sua comunidade. É evidente que como grande parte das histórias provenientes das ações possui um grau de abrangência menor, a memória formada por elas não é reificada em monumentos ou textos escritos. Ao contrário, a memória de uma comunidade é mais fluida e sujeita ao esquecimento, uma vez que depende de pessoas que a passem adiante.

Essa memória é composta por histórias resultantes da experiência dos sujeitos no mundo comum, ou seja, pelas relações estabelecidas entre si e os outros no intervalo entre o nascimento e a morte. E, como constituintes da memória, as experiências não denotam um conhecimento subjetivo; ao contrário, “onde há experiência no sentido do termo, entram em conjunção, na memória, certos conteúdos do passado individual com outros do passado coletivo” (BENJAMIN, 1989: 107).

Nessa abordagem, a experiência seria a existência vivida que permanece no mundo após a morte física de seu agente e que, por isso, é traduzida em algo comunicável. É a transformação da experiência vivida em palavras que a torna compartilhável e, portanto, digna de adentrar no mundo.

É no momento em que a experiência entra no mundo que ela passa a ser compartilhada por seus membros e transmitida de um a outro, de geração a geração por meio de narrativas. As experiências lembradas e transformadas em histórias estendem-se à sabedoria comum, e aqueles que, por intermédio da *anámnese*<sup>12</sup>, narram tais histórias fundem-se a elas, acrescentando parte de si às experiências contadas.

Com efeito, as histórias imortalizadas por uma comunidade do mundo não apenas se anexam à experiência daquele que se torna seu porta-voz, como também, pelo fato de serem interpostas entre seus membros, imprimem-se à experiência daqueles que as ouvem. No mundo comum, essas experiências são narradas como legado e, embora não sejam coisas materiais, as histórias que delas se originam também constituem uma espécie de fabricação.

Walter Benjamin afirma que

A narrativa, que durante tanto tempo floresceu num meio de artesanato – no campo, no mar e na cidade –, é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em

---

<sup>12</sup> “Ação de trazer à memória ou à lembrança; lembrança, recordação” (CHAUÍ, 2002: 342).



transmitir o ‘puro em si’ da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso [...]. Assim, seus vestígios estão presentes de muitas maneiras nas coisas narradas, seja na qualidade de quem as viu, seja na qualidade de quem as viveu, seja na qualidade de quem as relata (1994: 205).

Diante disso, podemos concluir que narrar histórias também é uma forma de deixar rastros no mundo, afinal, o ato de transmitir aos pares e aos recém-chegados no mundo – as crianças – as experiências imortalizadas em nosso passado e memória comum imprime marcas naquele que narra, na própria experiência narrada e na experiência dos ouvintes.

Cremos que essa seja uma das incumbências da educação, mas que se tornou um grande paradoxo no mundo moderno. Ora, como poderemos narrar experiências e conservar uma memória comum se já não há comunidades que nos unam e nosso mundo está fragmentado? Essa perplexidade é muito bem formulada por Benjamin quando ele afirma que, no passado,

Sabia-se exatamente o significado da experiência: ela sempre fora comunicada aos jovens. De forma concisa, com a autoridade da velhice, em provérbios; de forma prolixa, com a sua loquacidade, em histórias; muitas vezes como narrativas de países longínquos, diante da lareira, contadas a pais e netos. Que foi feito de tudo isso? Quem encontra ainda pessoas que saibam contar histórias como elas devem ser contadas? Que moribundos dizem hoje palavras tão duráveis que possam ser transmitidas como um anel, de geração em geração? Quem é ajudado, hoje, por um provérbio oportuno? Quem tentará, sequer, lidar com a juventude invocando sua experiência? (1994: 114).

A perda do significado da experiência mencionada acima pode ser entendida em Arendt como a perda dos parâmetros da tradição, os quais outrora serviam como guia para as ações e a conduta moral dos homens em suas comunidades. A autora explica essa perda com uma metáfora, comparando a tradição a um testamento em que se legavam posses do tesouro de nossos antepassados. Assim, em nossos tempos, sem a posse do testamento, ou seja, com o rompimento da tradição, “parece não haver nenhuma continuidade consciente no tempo, e, portanto, humanamente falando, nem passado nem futuro, mas tão somente a sempiterna mudança do mundo e o ciclo biológico das criaturas que nele vivem” (ARENDR, 2003: 31).

Em face disso, não é a nostalgia ou um pretense retorno ao passado – caso fosse possível – que definirão o estabelecimento de um mundo comum entre nós. Diante da perda da tradição, isto é, frente à ausência de algo “que selecione e nomeie, que

transmita e preserve, que indique onde se encontram os tesouros e qual o seu valor” (ARENDDT, 2003: 31), resta-nos recolher, dentre os fragmentos do passado, aquilo que queremos legar aos novos.

Ademais, o favorecimento e a significação das experiências tornam-se imprescindíveis para que não percamos a possibilidade de imortalizar-nos na memória comum de nossos pares. É óbvio que ter experiências, agir e significar as histórias daí provenientes não é algo unicamente do âmbito das escolhas, já que, para que isso ocorra, faz-se necessária a existência de um mundo comum. No entanto, transmitir experiências impede que sucumbamos a um ciclo infinito de repetições em que cada homem é tido apenas como membro da espécie humana e não como ser singular e único.

Abdicar da capacidade de agir e, conseqüentemente, da possibilidade de imortalizar-se tem como resultado o esquecimento de quem foram aqueles que nos antecederam e de quem serão, no futuro, aqueles que partirão deste mundo. Em relação a isso, Arendt adverte:

Estamos ameaçados de esquecimento, e um tal olvido – pondo inteiramente de parte os conteúdos que se poderiam perder – 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 através da recordação (2003: 131).

### **1.3. Mundo: lócus da aparência singular dos homens e constituição de uma realidade plural**

A memória, como já dissemos, representa a efetivação da capacidade humana de imortalizar-se por meio da ação e do discurso. A imortalidade advém das histórias constituídas após o ato ter sido lançado à teia de relações humanas, conferindo a tais histórias uma permanência que, obviamente, transcende o tempo de estadia do agente no mundo. Aliás, a própria essência de uma pessoa só se torna conhecida no momento em que é extinta sua passagem no mundo dos homens, pois uma vida apenas se transforma em uma entidade palpável quando chega ao fim e deixa atrás de si uma história a ser narrada por aqueles que ficam (ARENDDT, 2007: 206).

Ora, os atos e as palavras dos membros de nossas comunidades<sup>13</sup>, quando não reificados, dependem da transmissão e da conseqüente preservação das histórias deles provenientes; caso contrário, por mais grandioso que tenha sido um ato ou por mais sábias que tenham sido as palavras de alguém, a ambos restará o esquecimento.

De acordo com Arendt, diante dessa fragilidade da ação e do discurso, os gregos empregaram como solução a formação de uma esfera pública onde os cidadãos podiam agir em concerto. Tal esfera dedicada aos negócios humanos era a *polis* e, nessa perspectiva, a ela eram designadas duas funções:

Em primeiro lugar, [...] a *polis* deveria multiplicar-lhes as oportunidades de conquistar ‘fama imortal’, ou seja, multiplicar para cada homem as possibilidades de distinguir-se, de revelar em atos e palavras sua identidade singular e distinta. [...] A segunda função da *polis*, [...] era remediar a futilidade da ação e do discurso; pois não era muito grande a possibilidade de que um ato digno de fama fosse realmente lembrado e «imortalizado» (ARENDDT, 2007: 209).

Na *polis*, os cidadãos<sup>14</sup> estabeleciam uma comunidade de iguais em que, por intermédio de suas palavras e ações, podiam revelar sua identidade. Assim, ao passo que tinham a ‘isonomia’ – “igual participação de todos os cidadãos no exercício do poder” (VERNANT, 2009: 65) – assegurada, os cidadãos da *polis* tinham a oportunidade de aparecer diante de seus pares e de distinguir-se por meio do discurso. Esse local onde todos podiam ver e serem vistos, ouvir e serem ouvidos, era o espaço que resguardava as histórias dali procedentes; pois “a organização da *polis*, fisicamente assegurada pelos muros que rodeavam a cidade, e fisicamente garantida por suas leis [...] é uma espécie de memória organizada” (ARENDDT, 2007: 210).

---

<sup>13</sup> A palavra comunidade é usada no plural porque não cremos que haja um único mundo comum a todos os sujeitos. Ao contrário, pelo fato de não haver mais uma tradição que nos una com base na autoridade do passado sobre o presente, nosso mundo – como espaço *inter-essa* – encontra-se fragmentado. Isso implica a proposição de espaços de circulação da palavra e efetivação das ações que, por serem assim concebidos, possam tornar-se o palco de atuação, principalmente política, dos agentes que os compõem. É importante ressaltar que o palco para as ações dos homens, as quais constituem a teia de relações humanas, é apenas um aspecto do mundo comum. Esse tema será mais bem abordado neste item e ao longo da dissertação; por isso, não podemos esquecer que, no que diz respeito ao artificialismo humano, o mundo não apenas nos é comum, como nos confere familiaridade com as coisas que fazem parte dele e nos condicionam.

<sup>14</sup> Eram considerados cidadãos os homens livres, maiores de 20 anos e nascidos em Atenas. Esses homens, uma vez liberados do labor para a manutenção de sua vida e de sua família, dedicavam-se aos assuntos da *polis*. Para isso, tais cidadãos possuíam escravos que realizavam todos os esforços ligados à subsistência e à economia. Nessa sociedade, a escravidão era não apenas justificada, como também era um de seus alicerces.

Isso significa que os homens da *polis* – os quais a si intitulavam como *isoi*<sup>15</sup> –, por meio da interação contínua que mantinham na ágora, não apenas se mostravam uns aos outros, como também conservavam a imagem imortalizada daqueles que os antecederam.

Essa interação assenta-se no fato de que aparecemos de forma tangível no mundo comum. Ou seja, como a própria palavra diz, a inter-ação – ligação estabelecida entre uma ação e outra na teia de relações humanas – só é possível na presença de outros, os quais são capazes de ver e serem vistos pelos demais, bem como de ouvir e serem ouvidos.

Ora, anterior à ação e às histórias é o fato de que, como seres do mundo, nós aparecemos uns para os outros, tal como os artefatos que compõem a objetividade deste mundo humano. Assim,

aparecer é mostrar-se: o aparecer pressupõe outros seres aos quais nos mostramos. A *pluralidade*, conceito central da filosofia política de H. Arendt, fundamenta-se nesta fenomenologia geral; a pluralidade é a ‘lei da terra’. O aparecer é um co-aparecer: os outros aos quais apareço, aparecem-me, por sua vez. O sujeito puro espectador não existe [,] cada um é, simultânea e indissociavelmente, espectador e ator (ROVIELLO, 1997: 13).

Isso quer dizer que a aparência é o evento primordial de nossa existência e que, para que se efetive, é indispensável a presença de outros que reconheçam esse mostrar-se. Arendt afirma, aliás, que o que temos em comum com os demais seres vivos e com as coisas do mundo é a aparência, ou seja, o fenômeno que nos torna capazes de sermos percebidos por meio dos órgãos sensoriais. Dessa forma, tal como tudo o que existe no mundo, os homens podem ser ouvidos, vistos, cheirados e tocados.

Nossa aparência, como já dissemos, está vinculada à existência de outros seres sensíveis, em relação aos quais nos é permitido perceber e sermos percebidos; apreender e sermos apreendidos. Nossa existência, pois, é tão objetiva quanto a existência das coisas do mundo, o que, por um lado, torna-nos sujeitos – ao agirmos e aparecermos para os outros –, e, por outro, objetos – ao sermos notados sensorialmente pelos outros que nos circundam. Portanto, “a mundanidade das coisas vivas significa que não há sujeito que não seja também objeto e que apareça como tal para alguém que garanta sua realidade «objetiva»” (ARENDR, 2008b: 36).

---

<sup>15</sup> Iguais.

Segundo o pensamento arendtiano, na medida em que chegamos ao mundo e aparecemos de lugar nenhum, e daqui partimos, desaparecendo para lugar nenhum, o ser e o aparecer são a mesma coisa; afinal, nossa existência apenas se torna real diante da confirmação dos outros por meio da percepção dos sentidos. Ademais, chegamos ao mundo dotados de órgãos sensoriais que nos permitem apreender as coisas deste mundo e fazer dele não apenas nossa morada, mas algo do qual fazemos parte. Em outras palavras, não viemos ao mundo somente para nele estar, mas sim para pertencer-lhe, já que, como pessoas equipadas para lidar com as aparências que o compõem, somos seres do mundo.

Como seres do mundo que somos, aparecemos aos outros continuamente e, nesta aparência, mostramos tanto nossa forma – características físicas –, quanto expomos quem somos. Isto é, em nosso aparecimento, revelamos não somente aquilo que nos é dado, mas também nossa identidade e aquilo que queremos que seja visto pelos outros. Arendt diz que

As coisas vivas *aparecem em cena* como atores em um palco montado para elas. O palco é comum a todos os que estão vivos, mas ele *parece* diferente para cada espécie e também para cada indivíduo da espécie. Parecer – o parece-me, *dokei moi* – é o modo – talvez o único possível – pelo qual um mundo que aparece é reconhecido e percebido. Aparecer significa sempre parecer para outros, e esse parecer varia de acordo com o ponto de vista e com a perspectiva dos espectadores (ARENDR, 2008b: 37).

Diante disso, o aparecer – esse dar-se a parecer às vistas dos pares – seria movido por uma intencionalidade que faz com que o sujeito queira apresentar-se aos demais. Uma vez que há essa autoexposição, certos aspectos dão-se à mostra e outros não, pois, “no homem, o impulso para aparecer é recoberto pela «decisão» entre o que deve ser mostrado e o que deve permanecer oculto” (ROVIELLO, 1997: 17).

Com efeito, essa decisão entre o que deve e o que não deve aparecer é feita de maneira parcial por aquele que se apresenta. Isso ocorre porque há determinadas facetas de nosso ‘eu’ que mostramos deliberadamente para os pares, ao passo que outras não dependem diretamente de nossa vontade em mostrá-las; ao contrário, aparecem junto com nossas ações e, muitas vezes, até nos são desconhecidas.

Ora, dissemos anteriormente que a ação e o discurso revelam a singularidade do agente, isto é, aquilo que lhe é particular e o caracteriza como um ser único e irrepetível. Segundo Arendt,

Na ação e no discurso, os homens mostram quem são, revelam ativamente suas identidades pessoais e singulares, e assim

apresentam-se ao mundo humano, enquanto suas identidades físicas são reveladas, sem qualquer atividade própria, na conformação singular do corpo e no som singular da voz. Esta revelação de «quem», em contraposição a «o que» alguém é [...] está implícita em tudo o que se diz ou faz (ARENDDT, 2007: 192).

De acordo com essa abordagem, quando nos apresentamos ao mundo por meio de nossas palavras, nosso ‘eu’ é revelado àqueles que nos assistem. É importante ressaltar que esse ‘eu’ ou identidade do sujeito não é similar à subjetividade. Não estamos nos referindo aos sentimentos, temperamentos ou aquilo que se encontra no íntimo de cada pessoa, mas a ‘quem’ ela é, ou seja, àquilo que lhe é peculiar, que a identifica e que ela não compartilha com mais ninguém porque é singular. Essa identidade revelada na ação e no discurso é o que torna uma pessoa inconfundível e incomparável, já que não há e nem haverá nada semelhante no mundo.

Podemos elucidar essa ideia se pensarmos em expressões que fazem parte do nosso cotidiano e que, desde cedo, aprendemos a empregar. Por exemplo: quem nunca se deparou com frases como “só podia ser ele” ou “esse tipo de atitude é a cara dela”? Tais expressões denotam a natureza (*physis*) de alguém e fazem-nos identificar esse alguém como um ser único.

Decerto, fazemos uso de tais expressões porque nos faltam palavras para expressar esse ‘eu’ que se nos apresenta aos sentidos, mas que não podemos tornar tangível por meio de uma descrição. Aliás, nem o próprio agente pode descrevê-lo, afinal, essa personalidade que ele revela lhe é oculta, tal como o *daimon*<sup>16</sup> da mitologia grega. Assim, “ainda que a personalidade só se constitua na e pela manifestação, ela não se reduz a esse aparecer; o indivíduo é sempre mais do que a máscara que traz, mas esse «mais» não é nada substancial, é intangível. O indivíduo [...] é identificável mas não é definível” (ROVIELLO, 1997: 19).

Arendt afirma que, em nossas tentativas de descrever ‘quem’ uma pessoa é, acabamos por reduzir sua identidade a ‘o que’ essa pessoa é. Ou seja, quando tentamos traduzir em palavras a aparência única da personalidade de alguém, subtraímos sua singularidade ao definir as qualidades e defeitos que compõem tal sujeito. Dizer que alguém é corajoso ou covarde, vaidoso ou humilde, inteligente ou estúpido não é dizer

---

<sup>16</sup> Nas palavras de Arendt, *daimon* é o “que segue o homem durante toda sua vida e que é a sua identidade inconfundível, mas que só transparece e é visível para os outros” (2007: 205). Anne-Marie Roviello define a ideia de *daimon* como “a fonte invisível, enigmática, da personalidade, o ‘lugar’ inencontrável onde, através de um ato de ‘apropriação’, a interioridade informe é convertida numa autorrevelação coerente” (1997: 19).

‘quem’ essa pessoa é; é dizer determinadas características que definem ‘o que’ ela é, características essas que são compartilhadas por muitas outras pessoas. Eis aí a especificidade do mundo: ele apenas pode ser interposto entre os homens por meio das palavras, daquilo que é tangível e compartilhável.

Esse caráter objetivo do mundo é o que torna fugaz o eventual produto da ação e do discurso. Como dissemos anteriormente, para atenuar o imediatismo com que a singularidade de alguém se revela e se esvai, narramos histórias e as transmitimos à posteridade. Entretanto, não agimos somente pelo desejo de imortalizar-nos; pelo contrário, a importância da ação está na revelação de ‘quem’ age. Tal revelação é responsável pela realidade desse sujeito – já que ele aparece aos sentidos daqueles que o circundam – e por sua humanização – pois, na medida em que nos revelamos, efetivamos a condição humana da pluralidade por meio de nossa singularidade.

A aparência de nosso caráter singular está necessariamente ligada à presença de pessoas que apreendam nossa revelação e a assimilem do ponto em que estão localizadas. Isso significa que a manifestação daquilo que nos é peculiar só é possível na medida em que nos expomos, ou seja, em que nos apresentamos aos outros e damos-nos a ver a partir de variadas perspectivas; afinal, cada sujeito que nos percebe no mundo o faz de um lugar diferente.

Dessa forma,

o processo de personalização ou de individualização confunde-se com o processo de abertura ao mundo. Paradoxalmente, é ao sair de si, é ao abrir-se à alteridade do mundo que o indivíduo se abre a si próprio; e a personalidade individual de cada um pode, por conseguinte, ser definida como *abertura singularizada ao mundo* (ROVIELLO, 1997: 20).

Essa ‘abertura singularizada ao mundo’ nada mais é que a forma singular com que aparecemos e nos apresentamos aos demais.

Ora, para que apareçamos ao outro e captemos o aparecimento desse outro, é preciso que haja um local onde possamos nos ver, ouvir e perceber. Afinal,

assim como o ator depende do palco, dos outros atores e dos espectadores para fazer sua entrada em cena, cada coisa viva depende de um mundo que solidamente aparece como locação de sua própria aparição, da aparição de outras criaturas com as quais contracena e de espectadores que reconhecem e certificam sua existência (ARENDRT, 2008b: 38).

Nessa perspectiva, o mundo – em seu aspecto público – é o palco onde nos apresentamos aos demais e onde, continuamente, por meio de nossas ações e palavras,

demonstramos ‘quem’ somos. É importante elucidar que esse palco de atuação de cada homem situa-se no mundo, em toda sua concretude, mas não se coloca no lugar onde os homens realizam a atividade de fabricar objetos; isso pois ali não é o artífice que se revela, mas sim a obra por ele produzida e que será significada por aqueles que dela farão uso. O palco em que nos apresentamos é a esfera destinada aos assuntos humanos, ou seja, a esfera pública do mundo, onde se estabelecem principalmente as relações de sujeito para sujeito.

A esfera pública é o espaço que alocamos no mundo para nosso aparecimento. É onde podemos coexistir com os outros e com as coisas na aparência de nossas formas e de nosso ser. Em outras palavras, é o local em que nos tornamos tão objetivos quanto tudo o que está no mundo.

Segundo Arendt, a esfera pública, tal como o próprio mundo, interpõe-se entre os homens logo que estes se reúnem em atos e palavras. E “isto é assim porque onde quer que os seres humanos se juntem – em particular ou socialmente, em público ou politicamente – gera-se um espaço que simultaneamente os reúne e os separa” (2008a: 159); ou seja, “onde quer que as pessoas se reúnam, o mundo se introduz entre elas e é nesse espaço intersticial que todos os assuntos humanos são conduzidos” (2008a: 159).

Sendo assim, a cada vez que os homens se reúnem por intermédio da ação e do discurso, gera-se o espaço da aparência – o qual, não está subordinado ao estabelecimento formal da esfera pública em suas variadas formas de governo. Esse espaço da aparência é tão fugaz quanto as atividades que o constituem, uma vez que é estabelecido no momento em que há a reunião dos homens e se desfaz no instante em que tais homens se afastam. Com isso, Arendt (2007) conclui que o espaço da aparência existe potencialmente, não obrigatoriamente e para sempre.

A existência de tal espaço dá-se em face da revelação dos agentes que, a partir dos processos por eles impressos na teia de relações humanas, instituem uma interação entre si. A ação empreendida em conjunto no espaço da aparência da esfera pública origina o poder. Isso significa que, quando os homens se reúnem e agem em concerto no palco das aparências, o poder é engendrado.

Esse poder, segundo Arendt, é algo que existe em potência; afinal, só é efetivado na ação pactual e no discurso uníssono – no que se refere à palavra acordada e dotada de sentido público. Desse modo,

O ‘poder’ corresponde à habilidade humana não apenas para agir, mas também para agir em concerto. O poder nunca é propriedade de um



indivíduo; pertence a um grupo e permanece em existência apenas enquanto o grupo se conserva unido. Quando dizemos que alguém está ‘no poder’, na realidade nos referimos ao fato de que ele foi empossado por um certo número de pessoas para agir em seu nome. A partir do momento em que o grupo do qual se originara o poder desde o começo (*potestas in populo*: sem um povo ou grupo não há poder) desaparece, ‘seu poder’ também se esvanece (ARENDDT, 2009: 60).

Dado que o poder advém da interação entre os homens no espaço da aparência, ele preserva a esfera pública – que é formada para lidar com os negócios humanos – e, por extensão, o próprio mundo – que é o palco para tais aparências e relações.

Em resumo, o poder manifesta-se como potencialidade coletiva e, em detrimento disso, é dependente da ação conjunta dos homens; ele emerge, pois, da reunião dos sujeitos por meio da associação de atos e palavras, e não de um aglomerado de pessoas desconexas e isoladas em seus próprios interesses.

No entanto, além da revelação da singularidade de cada um e da constituição do poder por meio da comunidade dos homens, o espaço mundano destinado à apresentação dos sujeitos também reserva a possibilidade de atualização de algo que existe potencialmente em cada pessoa: a liberdade.

Para Arendt, essa liberdade não está ligada à possibilidade de fazer o que se quer sem restrições, ou a uma disposição íntima do homem. Não se trata de ser livre, mas de estar livre; afinal, tal como o poder, a liberdade é entendida pela autora como algo que existe potencialmente. Aliás, poder e liberdade assemelham-se pelo fato de serem potências, e diferenciam-se porque o primeiro é engendrado pela ação em concerto e o segundo existe como possibilidade latente em cada um.

Nessa perspectiva, a liberdade é concebida por Arendt (2003) como a faculdade humana de empreender o novo por meio da ação. Isso significa que a liberdade só é efetivada no momento em que o homem age e inicia um processo, o qual interrompe o automatismo vigente e institui o absolutamente inesperado, tal como um milagre. Ou seja, como estamos rodeados por processos automáticos e pelo ciclo repetitivo da vida, na medida em que o homem se revela no espaço das aparências e imprime um novo começo por intermédio de sua ação, a potência da liberdade atualiza-se. No momento da ação – do início de algo novo e improvável –, o sujeito está livre. Portanto, assim como o poder, a liberdade não é algo de domínio íntimo ou privado, mas uma potencialidade que se manifesta tangivelmente na aparência de nossos atos. Por isso, a liberdade do homem “só se desenvolve com plenitude onde a ação tiver criado seu próprio espaço

concreto onde possa, por assim dizer, sair de seu esconderijo e fazer sua aparição” (ARENDDT, 2003: 218).

Ora, o espaço em que os homens se reúnem e se apresentam uns para os outros gera não somente liberdade e poder, mas também a própria realidade dos homens e do mundo. Isso é assim porque o mundo se interpõe entre nós – unindo-nos por meio das relações que estabelecemos com as pessoas e com as coisas, e separando-nos uns dos outros –, de forma que cada um passa a ter um lugar de onde enxerga este mundo. Como a perspectiva a partir da qual cada sujeito vê o mundo é diferente, o artifício humano aparece-lhe de maneira distinta em relação aos demais. Ou seja, cada pessoa, no lugar onde está, vê o mundo e as relações nele tecidas de forma particular e díspar.

É importante lembrar que a realidade de uma coisa dá-se, em sua aparência, aos sentidos daqueles que a veem. Portanto, o mundo e tudo aquilo que a ele pertence torna-se real a partir dos diversos ângulos em que é visto; é no intercâmbio dos variados pontos de vista que o mundo pode ser nosso, ou seja, comum a todos nós. O mundo só pode ser compartilhado na medida em que trocamos nossas impressões sobre ele por intermédio do discurso, da circulação da palavra. Com efeito,

É por meio desta troca, que revela simultaneamente aquilo que os indivíduos são e aquilo que o mundo é, que o indivíduo atinge a sua *humanitas*<sup>17</sup> e que o mundo se constitui como mundo *comum*. O debate é, ao mesmo tempo, debate acerca do mundo e debate constitutivo do mundo enquanto mundo comum. O debate institui e torna visível, revela a si próprio a comunidade do mundo (ROVIELLO, 1997: 23).

De acordo com o pensamento arendtiano, a presença de outros que nos vejam e nos ouçam e que são por nós vistos e ouvidos é o que permite a realidade do mundo e de nós mesmos; afinal, é isto o que confirma a nossa existência e a das coisas: o fato de aparecermos. Concluimos, assim, que a reunião dos homens no espaço público da aparência torna efetiva a condição humana da pluralidade, pois é na pluralidade de seres singulares que nos revelamos para o mundo e revelamos parte deste mundo visto do ângulo em que o percebemos.

Por isso,

[...] ninguém pode, por si só, apreender adequadamente o mundo objetivo em sua plena realidade, porque este sempre se mostra e se revela desde uma única perspectiva, que corresponde e é determinada pelo lugar que o indivíduo ocupa no mundo. Só se pode ver e

---

<sup>17</sup> Este termo é utilizado pela autora como sinônimo à identidade singular da pessoa, ou seja, diz respeito ao ‘quem’ um indivíduo é.

experimentar o mundo tal como “realmente” é entendendo-o como algo que é compartilhado por muitas pessoas, que está entre elas, que as separa e as une, revelando-se de modo diverso a cada uma, enfim, que só é compreensível na medida em que muitas pessoas possam falar *sobre* ele e trocar opiniões e perspectivas em mútua contraposição (ARENDR, 2008a: 185).

É certo que a relação entre mundo comum e educação será explorada detidamente mais adiante; no entanto, é importante evidenciar desde já o papel central que a educação pode ter na conservação e, por vezes, no estabelecimento de um mundo comum, bem como na ampliação do campo de visão deste mundo por meio do intercâmbio de olhares e perspectivas dos membros que o compõem e na transmissão e troca de experiências.

Em nosso entender, esse é um ponto crucial para a educação: o compromisso em propiciar maneiras pelas quais as novas gerações possam apreender o mundo da forma mais real possível, ou seja, possam compartilhar visões sobre o mundo provenientes de ângulos diversos. E mais: possam, por meio da aparência singular dos sujeitos, vislumbrar a constituição de comunidades neste mundo.

Com efeito, o sentido da educação – isto é, o porquê e em nome de quê educamos – está na preservação do mundo como algo que nos é comum e que legamos aos novos. É no ato educativo que temos a oportunidade de transmitir experiências e de manter viva a memória coletiva por meio das histórias que narramos.

#### **1.4. Modernidade e esfera social: a ameaça de desaparecimento do mundo comum**

As definições e discussões que fizemos até aqui procuram elucidar a noção de mundo comum, conceito central na obra de Hannah Arendt e que, como tal, exige que nos debruçemos sobre outros conceitos e temas por ela tratados que dialoguem ou manifestem ressonância com esse conceito complexo.

Nessa tentativa de elaborar um trabalho consonante com o pensamento arendtiano, tratamos do aspecto objetivo do mundo no que se refere ao artifício humano, e ao espaço da aparência e da durabilidade que ele concede às histórias e feitos dos homens por meio da memória comum.

Contudo, a ideia de mundo comum pode parecer-nos nostálgica ou até mesmo utópica, dada a experiência atual e o mundo moderno em que vivemos. Ora, os leitores que se iniciam na obra de Arendt podem incorrer em um erro ao concluírem que ou a

autora é uma saudosista do mundo helênico e romano – uma vez que, sucessivamente, recorre à experiência política na Antiguidade –, ou ela legou-nos um projeto impossível de ser concebido.

É fato que Arendt, como dissemos anteriormente, não se propôs a projetar um mundo melhor por meio de um guia prático para a política, ou a elaborar um tratado sobre o mundo comum. Ao contrário, a autora dispôs-se, dentre outras coisas, a pensar o homem moderno e a instauração da crise no mundo em que ele vive. O mundo comum que descrevemos até agora é algo que não está dado e que, aliás, diverge em muitos aspectos do mundo contemporâneo<sup>18</sup> em que vivemos. Com isso, nosso empenho nesta pesquisa é pensar, a partir do sentido da educação, a ideia de comunidade dos homens em face de um mundo esfacelado e composto por indivíduos isolados em si e em relação a seus próprios interesses.

Dessa forma, discutiremos neste item algumas facetas de nosso mundo contemporâneo no que diz respeito ao advento da esfera social e suas implicações para o artifício humano e o espaço das aparências. Para isso, iniciaremos com a definição clássica de esfera pública e esfera privada.

Na Grécia Antiga, a distinção entre esfera privada e esfera pública era um dos alicerces que fundamentavam a organização social da cidade, de modo que a territorialidade e o significado de cada uma definiam papéis, lugares e assuntos específicos. Ambas as esferas – privada e pública – correspondiam, respectivamente, à existência das esferas da família e da ação aliada ao discurso. Tal separação constituía-se como fator primordial para a concepção de política, uma vez que a vida dedicada aos negócios da *polis* tornava-se possível a partir do atendimento, no âmbito da vida privada, das necessidades vitais. Essa interdependência entre público e privado denotava, por um lado, o espaço da liberdade, e, por outro, o espaço da necessidade.

Pertencendo ao âmbito da necessidade toda atividade humana em prol da manutenção da vida no que se refere à economia doméstica, à procriação e aos demais imperativos da natureza biológica do homem. Dessa forma, a esfera familiar do lar era o local onde os homens viviam juntos por necessidade, de maneira que ao senhor da casa

---

<sup>18</sup> O uso do termo ‘contemporâneo’ não denota nenhuma concepção historiográfica. Trata-se apenas de uma palavra sinônima para atual, vigente.

cabia o labor pela subsistência – que, em muitos casos, era executado por servos e escravos<sup>19</sup> –, e à mulher, o labor pela manutenção da espécie.

É importante ressaltar que ao âmbito doméstico também cabia tudo aquilo que deveria ser resguardado da luz pública, como o nascimento e o desenvolvimento dos novos, o estágio terminal dos doentes e a morte.

Em contraposição a isso, havia o espaço da liberdade onde, de acordo com os gregos, os homens aplicavam suas capacidades humanas mais elevadas, sem que houvesse o comprometimento e a preocupação com as privações do ciclo vital. Esse espaço era a esfera pública, lugar em que os homens podiam aparecer uns para os outros e expressar sua singularidade. Nessa perspectiva, a liberdade era um estado e não uma qualidade pertencente ao indivíduo, afinal, não havia a ideia de que alguém pudesse ser livre indistintamente, mas sim a concepção de que a liberdade era uma potência que se atualizava junto aos pares. Assim, estar livre significava estar liberado das necessidades da vida para reunir-se com outros homens por intermédio da ação e do discurso.

Desse modo, a *polis* era a esfera da liberdade, pois representava a vitória sobre as necessidades da vida familiar em nome da constituição de um mundo comum formado por iguais<sup>20</sup>. Decerto, era preciso ter coragem para deixar a família e dedicar-se aos negócios da cidade, transpondo assim o obstáculo do amor à vida e àquilo que lhe diz respeito em favor da liberdade. Essa coragem, aliás, não era apenas para sobrepujar o desejo de cuidar da própria vida e da vida familiar, mas também para expor-se aos outros por meio da aparência decorrente da publicidade da esfera pública.

A expressão ‘publicidade da esfera pública’ pode parecer redundante, mas não o é, já que o que caracteriza tal esfera não é a simples presença dos outros, mas o fato de que nela as palavras, ações e informações são públicas – ou seja, aparentes para todos

---

<sup>19</sup> Na sociedade grega da Antiguidade, a escravidão era não apenas justificada, mas defendida. Os escravos eram vistos como aqueles que laboravam no lugar de seus senhores, os quais; uma vez liberados da necessidade de prover o lar, poderiam dedicar-se aos assuntos públicos. De acordo com Aristóteles, “é para a mútua conservação que a natureza deu a um o comando e impôs a submissão ao outro” (2006: 2) e “não é apenas necessário, mas também vantajoso que haja mando por um lado e obediência por outro” (2006: 12). Nessa perspectiva, a existência de escravos era tida como um fator indispensável para a fundação e manutenção da *polis*, pois, se não houvesse alguém para garantir a subsistência dos demais membros da casa, o senhor não poderia participar das decisões políticas.

<sup>20</sup> A igualdade na política grega em muito difere da concepção moderna de igualdade, uma vez que significava viver entre os pares e lidar apenas com eles; pressupondo a existência dos desiguais – servos, escravos, mulheres, estrangeiros e crianças.

que ali estão. Destarte, na *polis*, os assuntos que adentravam a esfera dos negócios humanos<sup>21</sup> eram aqueles que possuíam relevância comum.

Com efeito, os gregos consideravam os negócios voltados para a necessidade – aqueles destinados ao lar doméstico – como algo privativo, uma vez que os privavam de estarem livres em comunidade com seus iguais e, por conseguinte, de deixarem vestígios de ‘quem’ eles eram no mundo. Analisando, com base no pensamento grego, a ideia de privação de uma vida voltada para si, Arendt afirma que,

para o indivíduo, viver uma vida inteiramente privada significa, acima de tudo, ser destituído de coisas essenciais à vida verdadeiramente humana: ser privado da realidade que advém do fato de ser visto e ouvido por todos, privado de uma relação ‘objetiva’ com eles decorrente do fato de ligar-se e separar-se deles mediante um mundo comum de coisas, e privado da possibilidade de realizar algo mais permanente que a própria vida. A privação da privatividade reside na ausência de outros; para estes, o homem privado não se dá a conhecer, e portanto é como se não existisse. O que quer que faça permanece sem importância ou consequência para os outros, e o que tem importância para ele é desprovido de interesse para os outros (ARENDDT, 2007: 68).

Ora, de acordo com a concepção dos antigos, dedicar-se à vida privada era não apenas se render às necessidades vitais, mas também se destituir de sua humanidade, pois, na esfera privada, as coisas assumem uma existência incerta e, portanto, não podem ser reais uma vez que não estão sujeitas à aparência. Além disso, a busca pela subsistência é uma característica de toda e qualquer espécie animal, o que assemelha o homem a qualquer ser vivo não humano. Isso quer dizer que a escolha em dedicar-se à vida privada ou o fado de a ela se restringir significava a privação da liberdade e da condição de homem.

No entanto, embora os assuntos pertencentes ao domínio das necessidades não sejam de interesse comum, a esfera privada possui grande relevância na manutenção da esfera pública, já que constitui o único espaço em que o homem pode se proteger da luminosidade do mundo. É por isso que, na Antiguidade, o local do nascimento e da morte estava reservado à privatividade do lar, afinal, tais eventos eram escondidos da esfera pública por possuírem um caráter oculto ao conhecimento humano – o qual não poderia ser traduzido em um saber tangível.

Diante disso, a esfera pública e a esfera privada caracterizavam-se por uma relação de mútua dependência, o que denotava uma cumplicidade entre ambas. Isso era

---

<sup>21</sup> A esfera dos negócios humanos pode ser entendida como sinônima de esfera pública.

assim pois, na *polis*, o espaço privado demarcava os limites entre uma casa e outra, ou seja, entre uma propriedade e outra. Tal local privado da propriedade configurava o espaço de cada indivíduo no mundo. Nessa abordagem, a preservação da esfera privada era necessária não somente em virtude da coexistência estabelecida entre esta e a esfera pública, mas também pelo fato de ela ser um local obscuro em que a forte luz pública pouco pode adentrar e onde a intimidade permanece resguardada.

Dessa forma, segundo a análise de Arendt, as esferas pública e privada eram bem delimitadas na Grécia Antiga, assim como os negócios e assuntos tratados em cada uma delas. Não havia dúvidas de que tudo o que dizia respeito à manutenção da vida e às necessidades humanas ficava no domínio do *oikos*<sup>22</sup>, e de que tudo aquilo que fosse de relevância comum e voltado para a conservação da *polis* e da memória coletiva cabia à esfera pública. Aliás, de acordo com a autora, na esfera pública “só é tolerado o que é tido como relevante, digno de ser visto ou ouvido, de sorte que o irrelevante se torna automaticamente privado” (2007: 61).

Dito assim, isso pode não nos parecer tão peculiar; no entanto, se atentarmos para o fato de que os gregos consideravam “que uma vida vivida na privacidade do que é próprio ao indivíduo (*idion*), à parte do mundo comum, é «idiota» por definição” (ARENDRT, 2007: 47), certamente perceberemos que a experiência dos antigos difere muito da nossa. Quem, na atualidade, seria tido como ‘idiota’ pelo fato de dedicar a maior parte de seu tempo à sua vida privada? Ou melhor, quem de nós concebe sua liberdade como um atributo da vida pública e da ação política? Ao contrário, a preocupação dos homens modernos, em geral, é consigo, com sua família e com seus interesses econômicos; quando liberados da necessidade de subsistência, ocupam-se com seus afazeres e com o lazer – o que tem mais a ver com o repouso para a continuidade do labor do que com o ‘ócio’ contemplativo ou com a necessária liberação da necessidade para a dedicação aos assuntos comuns.

É óbvio que o modo de vida contemporâneo não é um demérito dos homens modernos, nem é inferior à organização social e política dos antigos. O ponto aqui em questão não é esse e, evidentemente, a intenção de Arendt em explorar a separação precisa entre esfera pública e esfera privada não se prestava a conferir certa

---

<sup>22</sup> A palavra *oikos* significa “casa, habitação; por extensão: propriedade, bens, haveres”; é “a instituição social casa-família” (CHAUÍ, 2002: 355). Deriva desse vocábulo a palavra *oikonomia*, que é traduzida em português como ‘economia’. É importante ressaltar que *oikonomia*, diferentemente da concepção de economia, significa “a direção, administração e governo da casa-família pelo chefe de família” (2002: 355).

superioridade ao modo de vida próprio da Antiguidade em relação à maneira com que vivemos e organizamo-nos na era moderna. Ao contrário, a autora propõe a reflexão sobre o fenômeno político e a organização dos homens na *polis* para, a partir daí, pensar sobre nosso tempo e as consequentes dissonâncias entre a tradição e a atualidade.

Dito isso, para tratarmos do mundo em que vivemos, tomaremos como ponto de partida uma invenção estritamente moderna e sem precedentes na tradição do pensamento: a esfera social.

A esfera social – ou a sociedade<sup>23</sup> – é um fenômeno da Modernidade que desestabilizou o fulcro da separação entre esfera privada e esfera pública. Ou seja, ela é um âmbito que foi gerado e que se estabeleceu entre a esfera privada e a esfera pública, rompendo com a linha divisória entre ambas e encobrindo o abismo que as separavam.

Ora, a quebra da delimitação entre público e privado e a sobreposição de outro domínio entre esses âmbitos implicou a diluição dos assuntos pertinentes a cada um deles. Isso significa que, na Modernidade, houve a justaposição entre aspectos genuínos do ciclo vital do homem – ligados ao labor, portanto – e aspectos fundamentalmente públicos, os quais dizem respeito à ação e ao discurso. Assim, a esfera social configurou-se como um campo que se instituiu entre a esfera pública e a esfera privada e que estendeu seu domínio para ambas, reduzindo o espaço específico de cada uma e descaracterizando-as. Diante desse fato, observou-se por exemplo que, nessa esfera, as necessidades, que são tudo o que é ligado à sobrevivência e à preservação do corpo, migraram do âmbito privado para o âmbito público. Por outro lado, a liberdade que antes era tida como precondição e resultado da ação política recebeu *status* de direito individual.

De acordo com Arendt, a esfera social é concebida como um conjunto de famílias socialmente organizadas, afinal, nela a administração do lar doméstico e os assuntos antes pertinentes à esfera privada tornaram-se parte do interesse coletivo. É importante ressaltar que não é à toa que a autora designa o interesse social como algo do âmbito da coletividade e não da esfera pública. Isso é assim porque a esfera social denota o caráter necessariamente gregário do homem, o qual é por ele compartilhado com várias espécies animais – tais como as formigas e as abelhas –; a esfera pública, ao contrário, não apenas propicia a distinção do homem em relação às demais espécies

---

<sup>23</sup> Ambos os termos, ‘esfera social’ e ‘sociedade’, serão tratados aqui como equivalentes.



animais, como também permite que ele afirme sua singularidade por meio das atividades da ação e do discurso<sup>24</sup>.

Com isso, podemos caracterizar a sociedade como “a forma na qual o fato da dependência mútua em prol da subsistência, e de nada mais, adquire importância pública, e na qual as atividades que dizem respeito à mera sobrevivência são admitidas em praça pública” (ARENDDT, 2007: 56).

Essa afirmação de Arendt é passível de corroboração se observarmos a lógica cíclica em que o mundo moderno está submerso. Ou seja, basta atentarmos para o fato de que a organização das atividades humanas, em nossos tempos, tem se voltado para o suprimento das necessidades vitais ao ponto em que o valor máximo evocado em nossas sociedades tem sido a vida<sup>25</sup> e boa parte dos empreendimentos do homem volta-se para a ideia de ‘ganhar a vida’. Além disso, as necessidades humanas atingiram o caráter público de tal forma que o debate político, por vezes, restringe-se à disputa entre técnicas que melhor se aplicam ao gerenciamento das demandas vitais.

Ora, na medida em que, na esfera social, o labor tornou-se o cerne das atividades humanas, o sujeito da Modernidade tem estabelecido sua vivência ciclicamente de forma a apenas produzir e sanar suas necessidades. Segundo Arendt, nosso mundo contemporâneo constitui-se como uma sociedade de operários, ou seja, nesse modelo de sociedade, o que importa é o labor de nosso corpo para a manutenção da vida e “o que quer que façamos, devemos fazê-lo a fim de «ganhar o próprio sustento»” (2007: 139).

A era moderna promoveu o labor – atividade desprezada na Antiguidade e típica da animalidade do homem – para o centro da vida social contemporânea. Nossas sociedades modernas têm no labor a força motriz e base constitutiva de seus esforços, de maneira que o princípio elementar e único ideal comum que possuímos é a preservação da vida.

Com efeito, essa mudança de mentalidade e atitude diante do mundo imprime nos negócios humanos o caráter cíclico da natureza, bem como seu aspecto repetitivo e

---

<sup>24</sup> Notamos esta diferenciação entre ser social e ser político dotado da capacidade de agir e falar em Aristóteles quando ele nos diz que “o homem é um animal cívico [*zoon politikon*], mais social do que as abelhas e os outros animais que vivem juntos. A natureza, que nada faz em vão, concedeu apenas a ele o dom da palavra, que não devemos confundir com os sons da voz” (2006: 5).

<sup>25</sup> Entende-se aqui como ‘vida’ tudo o que se relaciona com o ciclo biológico da espécie. Ou seja, quando se diz que o valor maior de nossas sociedades tem sido a vida e a maioria dos empreendimentos do homem volta-se para a ideia de ‘ganhar a vida’, significa que, na Modernidade, os investimentos do indivíduo dão-se majoritariamente em direção da manutenção do corpo físico e/ou da coletividade de indivíduos da qual ele pertence.

fugaz. De acordo com Arendt, “é típico de todo labor nada deixar atrás de si: o resultado do seu esforço é consumido quase tão depressa quanto o esforço é despendido” (2007: 98). Isso significa que, como já dissemos, a longevidade dos produtos do labor é ínfima e seu consumo está atrelado à própria atividade de laborar; ou seja, a fugacidade dos frutos do labor implica a potencial dissolução da durabilidade do mundo – uma vez que o consumo impede a permanência do que foi produzido. Diante disso, por um lado, temos um mundo instável e perecível, dada a rapidez com que ocorre o processo de laborar e consumir; por outro, temos a negação da capacidade de conceber o novo por meio da ação, já que tal disposição é substituída pelo ciclo repetitivo do labor.

Um mundo que se efetiva na atividade do labor torna-se um mundo consumível, ou seja, propenso a ser devorado pela constante criação, renovação e satisfação das necessidades humanas. Isso é assim porque o labor produz apenas bens de consumo, ou seja, as coisas “exigidas por nosso corpo e produzidas pelo labor deste último, mas sem estabilidade própria” (ARENDR, 2007: 106), as quais são destinadas “ao consumo incessante” (2007: 106). Nessa perspectiva, a constituição de uma sociedade voltada para a atividade de laborar filia-se a uma abordagem que se dirige à coletividade dos homens. Tal sociedade tem como princípio a preservação da vida humana como espécie, e o alvo de seus investimentos é quem habita o mundo e não o mundo como comunidade. Ora, ocupar-se com a manutenção da vida implica a preocupação com aquilo que é imediato, com aquilo que está no presente e que é tão efêmero quanto nossa permanência neste mundo.

Decerto, essa perspectiva moderna de produzir com o intuito de consumir, voraz e instantaneamente, os bens produzidos pelo labor e de conceber todos os aspectos da existência e das atividades humanas como processos do ciclo vital contrapõe-se à objetividade e transcendência do mundo comum; afinal, o estabelecimento de uma comunidade humana requer, por um lado, a preservação de histórias, significados e coisas que compõem o legado dos nossos antepassados e, por outro, um compromisso com as novas gerações.

Com relação a isso, Arendt afirma que

uma sociedade de consumo não pode absolutamente saber como cuidar de um mundo e das coisas que pertencem de modo exclusivo ao espaço das aparências mundanas, visto que sua atitude central ante todos os objetos, a atitude do consumo, condena à ruína tudo em que toca (2003: 264).

Ou seja, a expansão da esfera social e a consequente ascensão da atividade do labor repercutem na aniquilação do mundo comum, uma vez que diluem as fronteiras entre as esferas pública e privada de modo a descaracterizá-las; imprimem um consumo incessante dos bens que adentram o mundo; instauram o ciclo vital da natureza nos negócios humanos, destruindo a objetividade e concretude das coisas do mundo; e, por fim, elegem o presente como tempo dos homens da era moderna, o que provoca a diminuição do compromisso com a transmissão de um cabedal cultural acumulado e com a herança a ser deixada para os novos.

Dessa maneira, a priorização da atividade do labor provoca a perda do mundo comum, afinal, no momento em que o homem labora, ele é apartado do mundo e lançado para dentro de si mesmo, concentrando-se “apenas no fato de estar vivo e [permanecendo] preso ao seu metabolismo com a natureza sem jamais transcender ou libertar-se do ciclo repetitivo do seu próprio funcionamento” (ARENDDT, 2007: 127).

Essa ausência do mundo elimina aquilo que se interpõe entre nós. Assim, por um lado, passamos a compor uma grande massa – dado que não há mais nada que nos separe –, e, por outro, perdemos a possibilidade de intercambiar olhares e aparências. Segundo Arendt, nessa sociedade moderna das massas e centrada no consumo,

o mundo entre [as pessoas] perdeu a força de mantê-las juntas, de relacioná-las umas às outras e de separá-las. A estranheza de tal situação lembra a de uma sessão espírita na qual determinado número de pessoas, reunidas em torno de uma mesa, vissem subitamente, por algum truque mágico, desaparecer a mesa entre elas, de sorte que duas pessoas sentadas em frente uma à outra já não estariam separadas mas tampouco teriam qualquer relação tangível entre si (2007: 62).

A autora exprimiu essa destruição do mundo comum – ou seja, daquilo que está ‘entre nós’ – por meio da metáfora do deserto. De acordo com o pensamento arendtiano, o mundo moderno é tomado por um deserto em que nos mantemos solitários e isolados<sup>26</sup> dos outros, ao passo que nos dedicamos, principalmente, à busca pela subsistência de nosso corpo.

---

<sup>26</sup> Arendt (2004) define três formas de estar só. A primeira forma é tida como pressuposto para o pensamento e, este estar só (*solitude*) denota a companhia que se tem de si mesmo, ou seja, no momento em que se está só – sem a presença dos outros – é-se dois-em-um, pois se está acompanhado de um si com o qual se dialoga em silêncio. A segunda forma de estar só é a solidão (*loneliness*). Estar solitário é o mesmo que estar abandonado pelos outros e por si; assim, ser tomado pela solidão não requer um estar sozinho efetivamente, pois, tal como afirmou Arendt, isso pode dar-se em meio a uma multidão. Por fim, podemos estar só em isolamento (*isolation*). Isso “ocorre quando não estou nem junto comigo mesma, nem na companhia de outros, mas preocupada com as coisas do mundo” (ARENDDT, 2004: 164). O isolamento é produtivo quando nos dedicamos à fabricação; no entanto, tal modo de estar só torna-se negativo “quando os outros com quem partilho um certo interesse pelo mundo [abandonam-me]” (2004: 164).

Diante da ausência de sentidos comuns que nos unam – e não apenas em face da mera presença dos outros –, a sociedade do mundo moderno enfraquece nossa propensão para agir; afinal, em meio a indivíduos que se concentram na atividade de laborar e consumir, vigora o comportamento padrão – o qual permite a contenção e massificação dos homens e impede o rompimento do ciclo da repetição.

A sociedade “exige sempre que os seus membros ajam como se fossem membros de uma enorme família dotada apenas de uma opinião e de um único interesse” (ARENDR, 2007: 49). Ou seja, a sociedade moderna preconiza um comportamento padrão entre os homens, transferindo para o âmbito público a ideia de que, como espécie, somos todos iguais e temos necessidades e impulsos semelhantes. Dessa forma, ela diminui a possibilidade de ação, imprimindo em seus membros padrões de conduta e civilidade na tentativa de normalizá-los e de evitar ao máximo a ação espontânea e a reação inusitada.

Com efeito, ao comportarmo-nos, não propiciamos a aparência de nossa singularidade, prejudicando em muito a possibilidade de imortalidade por meio das histórias provenientes de nossos atos e palavras. Isso significa que, ao negarmos a manifestação de ‘quem’ somos por meio de nossa ‘abertura singularizada ao mundo’ (ROVIELLO, 1997: 20) em nome do comportamento massificado e padrão, furtamos da capacidade de estarmos livres e de renovarmos o mundo.

Ora, um mundo fragmentado em diversos interesses individuais ou de grupos sociais específicos que, pelo fato de não ser comum, permite a constituição de um aglomerado de homens que se comportam – e, portanto, não se distinguem uns dos outros, o que os funde em uma única massa laborante –, estaria fadado à destruição. Se consumimos incessantemente este mundo, o que legaremos às novas gerações? Haverá mundo para que nossas crianças e jovens deem raízes, ou apenas agrupamentos voltados para o suprimento das necessidades individuais e coletivas? Estariam os herdeiros de nosso mundo fadados ao deserto e à eterna projeção do presente para o futuro imediato e consumível?

Essas são questões que compõem nossa reflexão e permeiam nossa análise da obra de Arendt, mas que não terão prescrições propostas e nem ao menos serão solucionadas nesta pesquisa. O intuito de abordá-las é apenas um convite ao pensamento, uma busca de fortalecimento no oásis para assim enfrentar esse deserto que, embora nos rodeie, não constitui nosso lugar – já que ser e estar no mundo, para Arendt, são uma e mesma coisa.

## 2. O MUNDO MODERNO E A CRISE NA EDUCAÇÃO

*Aqui tudo parece que é ainda construção e já é ruína [...]  
Alguma coisa está fora da ordem  
Fora da nova ordem mundial  
Caetano Veloso<sup>27</sup>*

No capítulo anterior, tratamos, a partir da seleção prévia de algumas categorias e recortes, do conceito de mundo comum no pensamento de Hannah Arendt. Ressaltamos a complexidade do assunto, bem como a diversidade de aspectos e abordagens que esse conceito assume na obra arendtiana – dada sua polissemia e o fato de ele perpassar grande parte dos escritos da autora.

Neste segundo capítulo, analisaremos aspectos do mundo moderno que tiveram amplo impacto nas concepções e práticas educacionais modernas. Dessa forma, nosso foco não será na comunidade dos homens e no artifício humano que é o mundo outrora relatado, mas na degradação desse mundo expressa pela fragmentação e massificação provenientes da ascensão desse domínio híbrido e indistinto que Arendt denomina de ‘social’. O que nos importa aqui é discutir os impasses e dilemas da educação atual sob a perspectiva de um mundo tomado pela esfera social.

A problematização sobre o suposto colapso<sup>28</sup> da educação contemporânea será feita à luz das reflexões de Hannah Arendt contidas em “A crise na educação”. Esse texto está entre os seis ensaios presentes no livro *Entre o passado e o futuro*, os quais foram classificados pela autora como ‘exercícios de pensamento político’ em torno de três eixos temáticos: ruptura moderna da tradição e do conceito de história; conceitos políticos centrais; e pensamento sobre temas contemporâneos (ARENDR, 2003: 42).

Em linhas gerais, em “A crise na educação” Arendt parte da reflexão sobre os impasses do sistema educacional norte-americano no final da década de 50<sup>29</sup>, bem como

---

<sup>27</sup> “Fora da Ordem” In: *Circuladô*, Gravadora Universal, 1992.

<sup>28</sup> É importante ressaltar que Hannah Arendt não compreende a crise na educação como um colapso ou como algo maléfico. O termo ‘colapso’ aparece aqui como prenúncio à discussão seguinte, cuja abordagem feita destaca os discursos da mídia e da sociedade civil, de maneira geral, quanto à ineficácia da escola moderna em formar crianças e jovens.

<sup>29</sup> O artigo intitulado “The crisis in education” (A crise na educação) foi publicado originalmente na *Partisan Review* (1958) e republicado em *Between past and future: six exercises in political thought* (1961). Este último foi traduzido para a língua portuguesa sob o título *Entre o passado e o futuro*.

da análise das bases que o fundamentam, para refletir sobre a crise na educação moderna. Embora tenha como pano de fundo a educação nos Estados Unidos da América, o referido texto constitui uma tentativa de compreensão sobre a crise geral do mundo moderno e sua instauração no âmbito educacional, propondo-se a apresentar uma concepção referente ao sentido da ação educativa sobre as novas gerações.

## **2.1. A crise na educação atual**

Nos últimos anos, a educação tem assumido um lugar de destaque nos debates políticos e nos veículos de comunicação de massa. Um fato que corrobora tal afirmação é que, no primeiro semestre de 2010 (entre 01/01 e 01/06), a maior revista semanal do país – a revista *Veja* – publicou mais de dez matérias sobre o tema<sup>30</sup>. Ademais, periodicamente nos deparamos, em jornais televisivos e impressos, com notícias sobre os índices de rendimento escolar dos discentes brasileiros, bem como com matérias que visam comparar sistemas nacionais de educação ou iniciativas pontuais que apresentaram bons resultados.

Em geral, tais artigos, notícias e reportagens visam deflagrar os ditos fracassos educacionais e o descontentamento da sociedade civil diante disso. Assim sendo, é comum ouvirmos que a educação brasileira está em ‘crise’<sup>31</sup> e que é necessário um movimento da sociedade para pressionar os agentes públicos em prol da melhoria da qualidade do ensino e de nossas escolas.

Com isso, parece-nos consensual o fato de que vivemos uma crise em nosso sistema público de educação. Entretanto, a que fatores atribuímos o baixo rendimento dos alunos nos testes internacionais e nacionais, bem como o suposto déficit de aprendizagem de nossos estudantes? A que se deve o desinteresse dos jovens pela escola e pelo estudo?

Bem, é óbvio que não há respostas precisas e únicas para tais perguntas e nem nos cabe a pretensão de solucionar questões tão complexas quanto essas. No entanto, se atentarmos aos discursos educacionais vigentes e aos discursos propagados pela opinião pública em geral, encontraremos alguns aspectos que costumam ser apontados como

---

<sup>30</sup> Esta informação foi obtida por meio de busca no acervo virtual da revista disponibilizado pela Editora Abril no *site* <http://www.veja.abril.com.br>.

<sup>31</sup> Utilizaremos o termo ‘crise’ entre aspas para designar o sentido usual e generalizado da palavra no contexto atual, e apenas o vocábulo crise (sem aspas) para referir-nos ao termo segundo a abordagem arendtiana.

causa para a ‘crise’ educacional. São eles: a má formação dos professores; os baixos salários da categoria docente; a inadequação das disciplinas e conteúdos escolares em relação ao cotidiano dos alunos; a progressão continuada; a qualidade dos métodos de ensino e dos instrumentos pedagógicos utilizados; a falta de participação das famílias na vida escolar das crianças e jovens; o descaso dos políticos e o mau uso do dinheiro público no setor educacional etc. Esses elementos não são veiculados apenas em periódicos específicos direcionados ao público docente, mas, principalmente, em grandes veículos de comunicação de massa.

Exemplo frisante de tal afirmação é a edição da revista *Veja* de 30 de setembro de 2009 (nº 2132), em que foi publicada uma reportagem especial sobre os entraves da educação pública no Brasil, tendo como componente uma entrevista com o professor Martin Carnoy, da Universidade de Stanford. Nessa reportagem, são apontados os ‘principais fatores’ para o fracasso da educação pública brasileira: má administração do tempo escolar e organização das aulas tal como o modelo do século XIX; prevaletimento do discurso teórico por parte dos professores em detrimento das aulas práticas; inadequação do construtivismo em relação à realidade da escola brasileira, acompanhada de “um excesso de ideologia na educação” (UM RETRATO, 2009: 132); ausência de “um bom horizonte profissional” (134) que possa atrair para o magistério aquilo que Carnoy denominou como as “melhores cabeças” (134); vigilância sobre os professores como meio de incentivar a produtividade e a excelência docente; e, por fim, extinção da gratuidade da universidade pública.

Em sua coluna semanal em um dos jornais mais lidos no país – a *Folha de São Paulo* –, o jornalista Gilberto Dimenstein afirmou que “com poucas exceções, a escola pública é ruim [,] e não há propaganda oficial capaz de esconder essa obviedade: o professor é mal remunerado e mal treinado, as classes são lotadas, as bibliotecas não têm monitores preparados, os laboratórios são falhos” (2002). O articulista defende que, para além das questões estruturais, o baixo desempenho dos alunos brasileiros dá-se pelo que ele denominou “ignorância pedagógica”, cuja qual endossa a concepção de que a escola “deve apenas sistematizar e transmitir conteúdos”.

Ora, esses são apenas dois exemplos, dentre tantos que poderíamos citar, de discursos que destacam a situação de ‘crise’ que a educação pública brasileira enfrenta e que, segundo os argumentos apresentados, localizam elementos intrínsecos à escola e/ou ao sistema educacional como causadores da ‘crise’. Em linhas gerais, a melhoria da escola e do ensino estaria diretamente ligada a ajustes dentro do âmbito educacional,

afinal, foram os desajustes da escola atual e as concepções pedagógicas a ela arraigadas que, de acordo com essa perspectiva, deterioraram a qualidade da educação que tínhamos no passado. Ou seja, o que temos aí é a análise dos dilemas contemporâneos da educação por meio da equação de questões fundamentalmente técnico-pedagógicas. O ponto fulcral nos argumentos para a ‘crise’ citados acima é a salvaguarda da escola por intermédio da modernização de suas práticas tidas como retrógradas.

Com efeito, a existência de uma ‘crise’ no contexto educacional parece-nos consensual; entretanto, concebê-la como produto apenas de condicionamentos internos pode traduzir uma abordagem de caráter superficial. Que algo está fora dos eixos é inegável; porém, ao analisar a crise na educação sob os contornos da sociedade norte-americana, Arendt diz que,

Certamente, há aqui mais que a enigmática questão de saber por que Joãozinho não sabe ler. Além disso, há sempre a tentação de crer que estamos tratando de problemas específicos confinados a fronteiras históricas e nacionais, importantes somente para os imediatamente afetados. É justamente essa crença que se tem demonstrado invariavelmente falsa em nossa época: pode-se admitir como uma regra geral neste século que qualquer coisa que seja possível em um país pode, em futuro previsível, ser igualmente possível em praticamente qualquer outro país (2003: 222).

No trecho supracitado, a autora alega que, embora seja tentador restringir os elementos condicionantes da crise na educação aos domínios nacionais e históricos, o fato é que vivemos em um tempo em que os eventos tendem a assumir uma dimensão global. E, tal como ela afirma, o cerne da questão está além da constatação do baixo rendimento dos alunos.

De acordo com o pensamento arendtiano, a crise não é ‘da’ educação, mas se instaura ‘na’ educação – dado que é um evento do mundo moderno e que, como tal, estende suas fronteiras para todas as instituições que compõem a sociedade. Nessa perspectiva, a crise é algo constitutivo do moderno, uma vez que, em nossos tempos, a autoridade do passado como parâmetro de julgamento das ações foi perdida. Assim, “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, 2003: 128).

Como apontado no capítulo anterior, o mundo moderno foi tomado pela esfera social, que diluiu as fronteiras entre público e privado e, como consequência, por um lado repercutiu na constituição de uma sociedade de massas – na qual a ausência de um



mundo comum que se interponha entre nós estabelece a fusão de seus membros em uma única multidão de seres que se comportam segundo os padrões sociais –, e por outro ocasionou a perda de um conjunto de experiências compartilhadas que forneciam critérios para as ações – uma vez que houve o rompimento da tradição e a inviabilização do senso comum como parâmetro de nossos julgamentos.

Ora, com o advento e expansão da sociedade para todas as esferas que compõem a existência humana, a crise tornou-se parte constitutiva do mundo moderno. Afinal, embora hoje pertençamos a uma sociedade de massas – “quando ‘a massa da população se incorpora à sociedade’” (ARENDT, 2003: 250) –, os traços que caracterizam os indivíduos do início da era moderna e do mundo moderno – a saber, “sua solidão [...] a despeito de sua adaptabilidade; sua excitabilidade e falta de padrões, sua capacidade de consumo aliada à inaptidão para julgar ou mesmo para distinguir e, sobretudo, seu egocentrismo e a fatídica alienação do mundo [...]” (2003: 250) – são semelhantes. Todas essas características do homem moderno, as quais, por conseguinte, delineiam o mundo moderno – alienação, esfacelamento da tradição, fugacidade e falta de durabilidade dos artefatos humanos, elevação da vida e do consumo como bens supremos, dentre outras – apontam para a falência do senso comum e para nossa atual incapacidade de estabelecer sentidos e significados comuns, ou seja, de estabelecer algo que nos una em comunidade. Tal ausência de parâmetros e critérios, bem como de sentidos compartilhados que estabeleçam uma comunidade, é o que denota a crise.

Dessa forma, Arendt vincula a crise na educação aos efeitos de uma crise geral que acometeu o mundo moderno. Isso não nos desonera de nossa responsabilidade pela educação, nem ameniza o encargo dos agentes do Estado em seu compromisso com a constante melhoria da educação pública. Dizer que a crise na educação vincula-se à crise do mundo moderno não implica uma atitude fatalista frente aos problemas educacionais locais, mas desvela aspectos mais gerais que alicerçam os fatores que, na maioria das vezes, identificamos como causadores dos impasses atuais. Ou seja, compreender a crise na educação sob a perspectiva da crise do mundo moderno ajuda-nos a desnudar as características fundantes da sociedade moderna e suas manifestações nas instituições que a constituem, ao mesmo tempo em que nos leva a perceber as origens de problemas profundos da educação contemporânea, como o declínio da autoridade.

Com efeito, Arendt identifica a crise como a situação em que cessa a validade de nossos parâmetros para julgar e oferecer respostas aos dilemas que invadem o cotidiano

das sociedades. Dessa maneira, “o desaparecimento de preconceitos significa simplesmente que perdemos as respostas em que nos apoiávamos de ordinário sem querer perceber que originariamente elas constituíam respostas” (ARENDDT, 2003: 223).

É importante ressaltar que o termo ‘preconceito’, na concepção arendtiana, não possui conotação pejorativa. De acordo com a autora, o preconceito é um parâmetro para formação de juízos na vida cotidiana, afinal, caso não houvesse uma gama de preconceitos pelos quais podemos nos guiar, seria necessário que pensássemos e julgássemos tudo a todo momento, colocando-nos, pois, em condição de constante vigilância. Assim sendo,

preconceitos autênticos são geralmente reconhecidos por seu apelo sem peias à autoridade do ‘dizem’ ou ‘a opinião geral é de que’, embora, é claro, esse apelo não precise ser explicitamente declarado. Preconceitos não são idiosincrasias pessoais, [...] que tem sempre uma base na experiência pessoal” (ARENDDT, 2008a: 152).

A autora ressalta, entretanto, que os preconceitos se tornam nocivos quando os utilizamos como respostas no âmbito político, o qual exige juízos permanentes.

Segundo essa abordagem, a crise é instaurada no momento em que o senso comum não é capaz de oferecer resposta ou compreensão sobre algo. Daí, sem a base sólida que os sentidos compartilhados nos ofertam, faltam-nos critérios para julgar e implementar ações.

Diante disso, poderíamos questionar-nos, inicialmente, não o ‘porquê’ da crise, mas ‘o quê’ a existência da crise denota. Isto é, a pergunta que nos colocamos, nesse momento, não é em relação às razões que ocasionaram a crise, mas aos fatos que indicam que há uma crise. Quais são as respostas que malograram ante as perguntas atuais? Ou melhor, para quais perguntas não temos tido respostas comuns que norteiem nossas ações pedagógicas?

Creemos que, para além das divergências metodológicas e práticas, as evidências demonstram que a educação está em crise não unicamente pela perda de um sentido comum a ela conferido, mas em função da própria ausência de sentido para o ato educativo. A ascensão da esfera social e a conseqüente transformação de todas as atividades humanas em atividades socializadas<sup>32</sup> – que se prestam aos imperativos e

---

<sup>32</sup> A ascensão da esfera social, com seu caráter expressivo de coletividade e valorização da vida como bem supremo, é apenas o estágio inicial da modernização do mundo. O que observamos posteriormente é o surgimento de uma sociedade de consumo, que tudo reduz à lógica instrumental de meios e fins e que, a partir da liberação das massas, transforma seus indivíduos em meros operários imersos no ciclo automático de criação e subsistência das necessidades e consumo de atividades de lazer voltadas ao entretenimento.

regras da sociedade – trouxeram consigo, dentre outras coisas, a ênfase nos processos e a elevação dos critérios da utilidade e da produtividade.

Assim, deparamo-nos com conflitos quanto ao ‘para quê’ ensinamos sem antes termos claro o ‘porquê’ e ‘em nome de quê’ o fazemos. Ou seja, de acordo com o pensamento de Arendt, é como se nos detivéssemos no conhecimento da pedagogia – no sentido de *know-how* (2007: 11) –, sem nos preocuparmos em pensar seu significado, parâmetros e princípios que conduziriam a ação. Com isso, diariamente somos interpelados por jovens e crianças sobre a importância e o sentido da educação; ou calamo-nos diante da ausência de respostas, ou replicamos com clichês<sup>33</sup>. E, mais do que apresentarmos respostas prontas e automáticas, essa atitude de irreflexão furta-nos a possibilidade de intercambiarmos nossas percepções a respeito do tema e, assim, dialogarmos e pensarmos sobre ele. Em tempos de crise, o que mais nos ameaça é “precisamente o fato de [habitarmos] um mundo no qual as palavras perderam o seu poder”, afinal, “os homens que vivem e se movem e agem neste mundo, só podem experimentar o significado das coisas por poderem falar e ser inteligíveis entre si e consigo mesmos” (ARENDDT, 2007: 12).

Ora, seria a crise – tal como nos têm alertado jornais e revistas – nosso principal problema? Arendt diria que não necessariamente, dado que, para ela, a crise é a oportunidade “de explorar e investigar a essência da questão em tudo aquilo que foi posto a nu” (2003: 223). A autora ressalta

Uma crise nos obriga a voltar às questões mesmas e exige respostas novas ou velhas, mas de qualquer modo julgamentos diretos. Uma crise só se torna um desastre quando respondemos a ela com juízos pré-formados, isto é, com preconceitos. Uma atitude dessas não apenas aguça a crise como nos priva da experiência da realidade e da oportunidade por ela proporcionada à reflexão (ARENDDT, 2003: 223).

A crise, embora nos coloque em uma situação desconfortável na qual não há respostas prontas e eficazes, oferece-nos a possibilidade de pensarmos sobre o assunto e, a partir disso, emitirmos julgamentos e ações posteriores. Ou seja, “a crise periódica” (2003: 221), tal como afirma Arendt, só pode ser um desastre se a ela respondermos com preconceitos, os quais, em tais circunstâncias, impedem-nos de estabelecermos

---

<sup>33</sup> Esses clichês podem ser comparados a certos preconceitos que não possuem mais validade em nossos tempos. Por exemplo, quando um educador ou pai responde a um jovem que é importante que ele estude para ter um bom emprego e ‘ser alguém’ na vida, certamente está respondendo a uma questão da atualidade com argumentos que não são mais eficazes.

nossos próprios juízos e de buscarmos um sentido comum para a educação das novas gerações.

Nessa perspectiva, ainda que o âmbito da educação não se confunda de forma imediata com o da política, a discussão sobre seus rumos e princípios é um assunto político por excelência. Assim, prosseguiremos em nossa análise do tema investigando os aspectos da sociedade que pautaram os princípios que regem a educação moderna.

## **2.2 Pressupostos básicos da educação moderna como manifestação das características do mundo moderno**

A constatação de que a educação atual está em crise, tal como dissemos no item anterior, parece-nos um consenso. Segundo Arendt, a crise se instaura no momento em que ocorre a ineficácia do senso comum como instrumento para responder aos dilemas contemporâneos. Assim, “a falência do bom senso<sup>34</sup> aponta, como uma vara mágica, o lugar em que ocorreu esse desmoronamento” (ARENDDT, 2003: 227).

A sociedade moderna, de acordo com a autora, é marcada pelo *pathos* do novo, ou seja, pela gana por constante renovação e pelo conseqüente rechaço do velho ou tradicional. Isso significa que, pela busca recorrente e maior valorização daquilo que é novo, a tradição e os saberes que compõem o escopo do senso comum foram invalidados. No entanto, não ocorre a substituição dos saberes tradicionais do senso comum por outros saberes compartilhados, mas sim uma constante mudança na qual os valores, padrões e o próprio conhecimento sobre as coisas são aceitos, reformulados e negados em um dinamismo que minimiza e, por vezes, impede o aprofundamento e uma nova significação compartilhada entre os pares.

Dessa forma, tal como na sociedade, a perda do senso comum no âmbito educacional dá-se com a emergência do *pathos* do novo como força motriz das reformas pedagógicas. Com isso, a partir do século XX, as concepções educacionais que norteiam o sistema de ensino, em consonância com as demais áreas de conhecimento e com a própria ciência, passam a fomentar esse mesmo princípio que marca o mundo moderno. O prevalecimento de novos conceitos e perspectivas a respeito da educação passa a constituir-se a partir da total negação aos métodos e saberes pedagógicos tradicionais,

---

<sup>34</sup> No texto original, em inglês, a autora utiliza a expressão *common sense*, que na tradução para o português feita por Mauro W. Barbosa foi substituída por *senso comum* e *bom senso*. Assim, tais expressões – senso comum e bom senso – são tidas como sinônimas no texto “A crise na educação”.

ocasionando a perda do sentido comum em relação às práticas e princípios educacionais.

Arendt destaca que, na sociedade moderna, a revolução educacional inspirada pela “ilusão emergente do *pathos* do novo” (2003: 226) foi desencadeada pelas teorias educacionais provenientes da Europa Central e pela aplicação a fio dos preceitos da educação progressista. Segundo a autora, tais teorias – que na história da educação são situadas no movimento denominado de Escola Nova – negaram “todas as tradições e métodos estabelecidos de ensino e de aprendizagem” (2003: 227). Assim, “o fato importante é que, por causa de determinadas teorias, boas ou más, todas as regras do juízo humano normal foram postas à parte” (2003: 227). Ou seja, as novas teorias educacionais assumiram como princípio a anulação de toda tradição pedagógica, propondo inovações que não apenas contrariavam a cultura do trabalho escolar como, em muitos aspectos, opunham-se completamente a ela – o que as tornou alheias ao crivo do juízo compartilhado quanto aos temas que envolvem a educação formal.

Embora o marco do início das discussões pedagógicas na era moderna tenha sido a *Didactica magna*<sup>35</sup> de Comênio (1592-1670), a pedra angular da Escola Nova são as ideias do pensador iluminista Jean-Jacques Rousseau (1712-1778). Suas reflexões influenciaram vários autores que o sucederam, fortalecendo, assim, o escola-novismo. Na Europa, contamos com vários autores que, reservadas as especificidades de suas obras, fizeram parte desse movimento por meio da elaboração, aceitação, reformulação e propagação das ideias que sustentaram o chamado ‘Século da Criança’. Dentre eles, podemos citar: Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), Johann Friedrich Herbart (1776-1841), Friedrich Fröbel (1782-1852), Maria Montessori (1870-1952), Jean-Ovide Decroly (1871-1932), Anton Makarenko (1888-1939), Célestin Freinet (1896-1966), entre outros. Nos Estados Unidos da América, o ícone desse movimento foi o filósofo John Dewey (1859-1952), cujas ideias constituíram a base das reformas no sistema educacional daquele país e, no caso do Brasil, inspiraram o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, divulgado em 1932 por Fernando de Azevedo (1894-1974), Anísio Teixeira (1900-1971) e Lourenço Filho (1897-1970).

---

<sup>35</sup> Originalmente, o livro recebeu o título de *Didática Theca*, tendo sido escrito entre 1628 e 1632. A versão latina foi concluída em 1638 e publicada em 1657 sob o título de *Didactica Magna* (PIAGET, Jean. Jan Amos Comenius. In: *UNESCO, International Bureau of Education*. Vol. XXIII, n. 1/2, 1993, p. 96-173).

No entanto, embora o movimento escola-novista tenha sido um marco na história da educação no Ocidente, o mote para nossas reflexões, bem como para a análise feita por Arendt, não é especificamente o conteúdo propagado pelos reformadores em seus discursos pedagógicos, mas sim as premissas sobre as quais se alicerçam tais teorias e as demais teorias modernas que as sucederam. Ainda que alguns pressupostos básicos tenham inspirado as formulações dos reformadores da educação no final do século XIX e meados do século XX – em especial, as de John Dewey –, tais conjecturas fundamentaram grande parte das teorias educacionais subsequentes.

Dessa maneira, partiremos de três pressupostos básicos sobre os quais se baseia a educação moderna para discutirmos as manifestações da crise geral do mundo moderno nos sistemas educacionais da atualidade. Assim, nas linhas que se seguem, exploraremos cada um dos pressupostos a partir de sua emergência no discurso dos principais interlocutores de Arendt no texto “A crise na educação” – o filósofo John Dewey e alguns de seus contemporâneos escola-novistas europeus – e dos aspectos do mundo moderno e da supremacia da esfera social em nossos tempos que deflagram uma crise da sociedade em geral.

Antes, porém, é importante ressaltar que o movimento da Escola Nova teve como principal bandeira a centralidade da criança no processo de ensino e aprendizagem. Com isso, “de acordo com o escola-novismo, o aluno deve passar do papel passivo-receptivo para o papel de ativo-participativo. E qual deve ser o papel do professor? O professor deve assumir o papel de ‘facilitador’ do processo” (PILETTI, 1997: 56). Isso significa que, embora houvesse uma gama de intenções consideráveis que visavam o reconhecimento e a valorização do sujeito por trás da função de aluno, a máxima da centralidade da criança e o conseqüente papel coadjuvante do professor revelam o que Arendt denominou como uma das “tentativas de nivelamento” (2003: 229). Tais intentos voltados ao nivelamento entre adultos e crianças, alunos e professores, pais e filhos, são característicos da sociedade moderna e, no que tange à educação, podem ser remontados “esquemáticamente a três pressupostos básicos, todos mais que familiares” (2003: 229).

Antes de explorarmos melhor tal noção e apresentarmos e analisarmos os pressupostos básicos, é necessário que tenhamos em mente o fato de que as correntes que constituem o movimento da Escola Nova são plurais. Por vezes, algumas asserções de Hannah Arendt no texto “A crise na educação”, embora se enderecem aos teóricos da educação progressista em particular – principalmente a John Dewey –, revelam uma

visão um tanto panorâmica por parte da autora. É óbvio que as peculiaridades e especificidades da Escola Nova não são nossa principal preocupação aqui – até mesmo porque é notória a vastidão e profundidade dos temas e teóricos que a compõem – e que, tal como dissemos, nosso interesse está na compreensão da crise na educação como manifestação da crise geral do mundo moderno. Entretanto, ainda que nosso foco sejam os pressupostos que balizam as concepções modernas de educação e não o conteúdo das teorias pedagógicas, é válido esclarecer que algumas afirmações de Arendt quanto às práticas educacionais modernas, devido ao seu caráter generalizante, são um tanto caricaturais.

Segundo a autora, “o *primeiro* [pressuposto] é de que existe um mundo da criança e uma sociedade formada entre crianças, autônomos e que se deve, na medida do possível, permitir que elas governem” (2003: 229-30). Nessa perspectiva, haveria um mundo infantil com peculiaridades específicas e à margem do mundo dos adultos; aos integrantes deste último caberia apenas a mediação entre as crianças e o meio em que vivem, estando impedida, assim, toda e qualquer expressão direta de direcionamento ou autoridade. Isso significa que as regras e o governo surgiriam do grupo de crianças e a função do adulto seria unicamente a de facilitador desse processo.

A existência de um mundo infantil aparece em grande parte das teorias educacionais modernas, e a consideração desse mundo distinto manifesta-se em variadas práticas pedagógicas, as quais, em geral, convergem para a tentativa de introduzir elementos do mundo adulto no mundo das crianças, fazendo deste último um simulacro das relações presentes no primeiro. Isso se dá porque, uma vez banidas do mundo adulto e entregues a um mundo à parte, as crianças são estimuladas ao autogoverno sem que a elas seja oferecida a inserção na complexidade das relações existentes neste mundo.

John Dewey afirma que “la escuela, como institución, ha de simplificar la vida social existente; ha de reducirla a una forma embrionaria. La vida actual es tan compleja que el niño no puede ser puesto en contacto con ella sin experimentar confusión o distracción [...]” (1959c: 56). Assim, de acordo com a abordagem do autor, a educação formal representada pela instituição escolar é pertencente à vida pelo fato de compor a sociedade; como esta é extremamente complexa para o entendimento da criança, caberá à escola compactá-la de forma a permitir uma experiência gradual e tipicamente infantil no meio social.

Ora, com a redução dos aspectos que compõem a vida social, a participação do adulto na esfera infantil será anulada, uma vez que, como pessoa mais experiente, não haverá como se ajustar a tal ambiente artificial. Dessa forma, diante desse simulacro de mundo simplificado, as crianças estariam fadadas à autorregulação de suas ações sem que houvesse a intervenção direta daqueles que, em nossa concepção, seriam os responsáveis por sua formação. Afinal, em face da ausência dos adultos nesse mundo reduzido e ajustado exclusivamente para a compreensão infantil, as crianças estariam entregues ao autogoverno.

Aliás, a ideia de que o autogoverno das crianças em seu grupo conduziria a um aperfeiçoamento moral proporcionado pela constituição de uma postura autônoma por parte dos educandos é defendida e propagada pelo teórico da psicologia do desenvolvimento Jean Piaget (1896-1980). A partir de suas observações e investigações psicológicas sobre as crianças, o autor

sugere que os tipos de relação que as crianças e os adolescentes estabelecem entre si em seus jogos – caracterizados pela autonomia e cooperação mútua – poderiam e deveriam progressivamente impregnar as relações escolares. [...] A crença no valor educativo dessa forma de trabalho o leva, por exemplo, a prescrever diversas vezes o sistema de ‘autogoverno’ (*self-government*) nas escolas (CARVALHO, 2001: 81).

Sendo assim, tal como destacou Hannah Arendt, as crianças de fato estarão abandonadas ao crivo do grupo ao qual pertencem, o que pode resultar na tirania da maioria – dado que a força do grupo que compõe o mundo infantil aniquila as manifestações individuais. De acordo com a autora, “a autoridade de um grupo, mesmo que este seja um grupo de crianças, é sempre consideravelmente mais forte e tirânica do que a mais severa autoridade de um indivíduo isolado” (2003: 230), já que, em virtude da superioridade numérica do grupo e da inexperiência que as impedem de argumentar, as crianças estariam fadadas a acatarem as decisões e prescrições da maioria dos pares.

É possível que, até aqui, ainda não esteja clara a crítica a respeito do pressuposto – de que haveria um mundo infantil e que as crianças aprenderiam a viver em sociedade a partir da coexistência e do autogoverno junto aos pares –, nem do caráter destrutivo que tal ideal levado a cabo nas práticas pedagógicas legou à educação moderna. Por isso, analisaremos esse pressuposto tão familiar e fortemente propagado pelos discursos educacionais, a fim de nele identificar algumas características da crise do mundo moderno.

Partiremos da seguinte citação:



La escuela es, primariamente, una institución social. Siendo la educación un proceso social, la escuela es simplemente aquella forma de vida en comunidad en la que se han concentrado todos los medios más eficaces para llevar al niño a participar en los recursos heredados de la raza y a utilizar sus propias capacidades para fines sociales [...] La escuela debe representar la vida presente, una vida tan real y vital para el niño como la que vive en el hogar, en la vecindad o en el campo juego (DEWEY, 1959c: 55).

Nesse fragmento, observamos que Dewey sustenta a ideia de organização do meio de forma a propiciar, no mundo infantil, a vivência em menor escala dos aspectos da vida social. Aliás, em sua perspectiva, a educação escolar deveria prestar-se ao ajuste dos dados da realidade à experiência e compreensão infantil dentro do mundo da criança, de maneira que ela posteriormente empregue na sociedade os conhecimentos sociais advindos dessa vivência na comunidade infantil<sup>36</sup>. A partir daí, são justificadas práticas pedagógicas influenciadas por seus escritos que privilegiem o ideal democrático, no qual as crianças exerceriam sua suposta ‘cidadania’ participando de assembleias e tendo suas opiniões e interesses considerados na mesma – por vezes, maior – proporção que as opiniões e interesses do professor.

Em uma abordagem parecida, Montessori manifesta sua crença no mundo infantil e a conseqüente defesa da manutenção desse universo particular, concebendo o professor como um “alegre observador” (2004: 123) e recomendando-lhe “penetrar no prazer de ver as coisas nascendo e crescendo sob seus próprios olhos” (2004: 123). Segundo a autora, a interferência adulta com regras e a imposição de limites implicam a formação de seres vazios e “criados moralmente à sua imagem e semelhança [do professor]” (2004: 124), além de ser ineficaz na formação moral dos jovens, dado que

a obediência não é uma coisa mecânica, mas uma força natural de coesão social, intimamente relacionada ao desejo, até sua sublimação. [...] A obediência da maneira correta é uma sublimação do desejo do indivíduo, uma qualidade na alma humana sem a qual a sociedade não poderia sobreviver. Mas uma obediência sem um verdadeiro *autocontrole* [...] leva nações inteiras ao desastre. *O professor faz então sua grande renúncia ao poder e autoridade, para se encontrar imensamente vencedor por essas perdas*” (MONTESSORI, 2004: 124; grifos nossos).

Com efeito, como as crianças pertenceriam a um “mundo pequeno e pessoal” (DEWEY, 1959d: 53) dotado de interesses específicos, caberia à escola considerá-los

---

<sup>36</sup> Em Dewey, essa vivência posterior na sociedade não significa que a educação estaria a serviço de uma preparação para o futuro. Ao contrário, é pelo fato de a educação progressiva estar impregnada e inserida nos processos vitais que o aluno, na vida adulta, teria recursos morais e sociais para agir em sociedade. (DEWEY, 1959d).

como ponto de partida de suas ações. Ora, tendo em vista que os interesses individuais são múltiplos e que a educação, em nossa concepção, deveria legar aos jovens uma herança cultural valorizada por uma comunidade, como seria possível conciliar o saber e experiência acumulada que estão *inter-essa* – ou seja, entre nós de uma comunidade – aos interesses individuais e/ou específicos do mundo infantil? A quem caberia a responsabilidade de selecionar os conteúdos: às novas gerações ou aos adultos? Qual deveria ser o cerne da educação formal: os interesses individuais ou os interesses e bem comum?

Tais perguntas auxiliam-nos a pensar sobre o primeiro pressuposto apontado por Arendt e os aspectos do mundo moderno que ele denuncia. Afinal, se concebemos que as crianças possuem um mundo específico e à parte dos adultos, tendemos a considerá-las como um grupo social distinto. Isso denota a fragmentação do mundo moderno, no qual a comunidade dos homens foi de fato dilacerada e substituída por grupos sociais que, longe de possuírem significados compartilhados, assumem apenas interesses coletivos que visam à autopreservação dos indivíduos e do próprio grupo. Ou seja, essa característica da esfera social de assimilar os sujeitos como meros seres gregários voltados para a manutenção da vida em sociedade e da própria sociedade revela a destruição do mundo comum e das experiências compartilhadas, bem como a dissolução da comunidade política.

Ora, na ausência de um mundo comum, resta-nos a sociedade que, com sua expansão para as esferas pública e privada, tende ao incentivo à livre associação entre os pares. E os pares, aqueles que se associam para cultivar os interesses coletivos, têm sua singularidade negada em nome do fortalecimento da identidade do grupo. Queremos dizer com isso que, tal como já mencionado, a sociedade “exige sempre que os seus membros ajam como se fossem membros de uma enorme família dotada apenas de uma opinião e de um único interesse” (ARENDDT, 2007: 49). Portanto,

[...] a sociedade, em todos os seus níveis, exclui a possibilidade de ação [...]. Ao invés de ação, a sociedade espera de cada um dos seus membros um certo tipo de comportamento, impondo inúmeras e variadas regras, todas elas tendentes a ‘normalizar’ os seus membros, a fazê-los ‘comportarem-se’, a abolir a ação espontânea ou reação inusitada (2007: 49).

Em face disso, é importante ressaltar que as crianças, como seres em formação, não agem politicamente nos termos daquilo que é considerado como oposto ao comportamento. Entretanto, se cremos que a escola, em sua função formativa, pode

educar para a liberdade e para o pensamento, conceber um mundo infantil em que as crianças constituem um grupo social específico do qual surgem as regras para seu autogoverno implica resigná-las a um comportamento padronizado – comportamento este que anula a possibilidade de revelação da singularidade de cada sujeito.

Não obstante, nos discursos dos reformadores da educação moderna notamos a valorização e a defesa dessa atitude de renúncia à autoridade e à diretividade do adulto no processo de ensino e aprendizagem. A médica Maria Montessori, em uma de suas principais obra sobre psicologia e educação infantil – o livro *A criança*<sup>37</sup> – dedica um capítulo<sup>38</sup> à advertência do adulto quanto a seu ‘erro’ crasso em reprimir as manifestações espontâneas e tipicamente infantis da criança. A autora sugere que “o ambiente adulto não é um ambiente de vida para a criança, mas sobretudo, um acúmulo de obstáculos entre os quais ela desenvolve defesas, adaptações deformadas, onde é vítima de sugestões” (1978: 129). Dessa forma, a nova educação deve ter como fundamento:

[...] o ambiente que facilita a expansão do ser em via de desenvolvimento, na medida em que os obstáculos sejam reduzidos ao mínimo possível: é o ambiente que capta as energias, porque oferece os meios necessários ao desenvolvimento da atividade que delas resulta. Ora, o adulto também faz parte do ambiente e deve adaptar-se às necessidades da criança, bem como torná-la independente, a fim de não servir-lhe de obstáculo e de não substituí-la nas atividades através das quais se efetua o seu amadurecimento.

[...] *a nova imagem do nosso professor tem suscitado interesse e discussão: o mestre passivo, que liberta a criança do obstáculo de sua própria atividade, de sua autoridade, a fim de que ela se torne ativa* [...] (1978: 130-131; grifos nossos).

Com efeito, uma vez que as crianças pertenceriam a um mundo totalmente delas, os adultos estariam desobrigados de responsabilizar-se e de assumir sua autoridade sobre elas. Pois, em Arendt, a autoridade dos adultos sobre as crianças assume a forma de responsabilidade pela conservação e durabilidade do mundo comum. Ora, uma vez que as crianças são expulsas do mundo dos adultos, a inserção dos novatos nesse mundo e a apreensão daquilo que nos é comum são dificultadas; assim, esses que hoje são novos serão aqueles que responderão pelo mundo comum no futuro. Se os adultos delegam essa responsabilidade pela formação da criança ao grupo ao qual elas pertencem, negando seu papel de agente em nome de uma função unicamente

---

<sup>37</sup> As edições em língua portuguesa e francesa recebem o mesmo título – respectivamente, *A criança* e *L'enfant*. No entanto, o título original da obra é *Il secreto dell'infanzia*.

<sup>38</sup> O capítulo citado é denominado “O acusado” (MONTESSORI, 1978: 21-24).

mediadora das relações infantis, o novo que esse grupo social representa solapará os fundamentos comuns que apreciamos e conservamos em nosso mundo.

É óbvio que esse abandono das crianças à própria sorte não é algo explícito e, muito menos, almejado pelos reformadores da educação. Pelo contrário, as reformas educacionais como produto das reflexões que estabeleceram o ‘Século da Criança’ visavam evidenciar as especificidades da infância em face de um sistema educacional que, segundo a percepção dos reformistas, desconsiderava a identidade infantil e centralizava-se na figura do adulto. Embora uma das principais críticas, na visão dos escola-novistas, dissesse respeito ao fato de a criança ser concebida como um adulto em miniatura, submetê-las a um mundo exclusivamente infantil implicou a exposição precoce de um ser em formação à luz do mundo público, bem como a antecipação e introdução de elementos da vida adulta – tal como o julgamento e a tomada de decisões em uma comunidade – na vida cotidiana das crianças. Assim, Arendt afirma que “a educação moderna, na medida em que procura estabelecer um mundo de crianças, destrói as condições necessárias ao desenvolvimento e crescimento vitais” (2003: 236), já que, para seu desenvolvimento, a criança necessitaria de proteção em relação ao mundo.

Essa exposição precoce da criança à publicidade do mundo relaciona-se com um aspecto estritamente moderno de nossa sociedade: a valorização da vida como bem supremo. Como dissemos anteriormente, a manutenção da vida e o suprimento das necessidades biológicas e sociais são, no mundo moderno, os valores máximos cultivados em nossa sociedade. Daí, aquilo que pertence ao privado – que é ligado à vida humana, portanto – foi emancipado da escuridão do lar e não apenas exposto, como também convertido em ‘interesse público’. Assim, a criança que, em sua formação e desenvolvimento, era inicialmente resguardada na esfera privada do lar e posteriormente destinada à esfera pré-política da escola, foi lançada à exibição pública por meio da constituição de um mundo infantil formado apenas por iguais, no qual não há proteção contra os ditames das decisões coletivas e dos padrões instituídos.

Nessa perspectiva, como mais uma manifestação da crise do mundo moderno, a educação passa a ser entendida como algo do âmbito da vida. É importante ressaltar que os conceitos de ‘vida’ e ‘sociedade’ em Arendt são muito específicos. No entanto, se entendermos aqui – nesta análise e discussão sobre a educação moderna – que, em linhas gerais, a ‘vida’ é algo ligado ao ciclo biológico e às necessidades básicas tanto do indivíduo quanto da sociedade, podemos sugerir que grande parte dos discursos da

Escola Nova propagam e legitimam uma pedagogia da vida. Com efeito, são vários os exemplos que fazem alusão à metáfora do crescimento<sup>39</sup>, à coletividade e ao desenvolvimento espontâneo da criança potencializado pelos estímulos do meio.

Podemos explicitar isso com as palavras de Ballesteros sobre a pedagogia de Ovide Decroly:

El principio dominante de su doctrina está expresado en el lema que campea, en el vestíbulo de su escuela de l'Ermitage: 'escuela para la vida, por la vida', con lo cual pregona no sólo la finalidad práctica de su pedagogía, que tiene en la vida misma su más alta inspiración de su verdadero ideal, sino la idea dominante de su método fundado en respecto al niño, cuya personalidad es sagrada y ha de servir de centro a toda complejidad de su programa.  
[...] Lo que caracteriza al actual movimiento es que no busca [el] tipo ideal fuera del mismo educando, sino en su propia realidad vital [...] (1961: 71).

O autor segue dizendo que, a partir de seus estudos sobre a psicologia infantil, Decroly concluiu que os interesses dominantes nos primeiros estágios da infância referem-se à própria criança e ao meio natural em que ela vive (1961: 75). Dessa forma, o conhecimento da criança quanto a si mesma e ao seu meio passam a ser o tema central da pedagogia decroliana. E, visto que o egocentrismo tipicamente infantil

tiene su máxima intensidad en esta etapa en que la satisfacción de las necesidades naturales domina a todos los demás intereses y en que los instintos y tendencias son el contenido principal, por no decir exclusivo, de la vida psicológica. Indudablemente puede acusarse a esta teoría de materialista ya que *reduce la vida del niño a imperativos biológicos*. [...] Pero se olvida [...] que justamente la finalidad de la educación es iluminar ese contenido puramente instintivo y material con la luz de la inteligencia. [...]

Pues bien, Decroly, en su programa establece como motivo central [...] esta preocupación casi exclusiva del niño por sí mismo, desarrollando de manera sistemática el estudio de la vida física y de los caracteres psíquicos de la infancia, sus necesidades dominantes y sus relaciones con la vida en sociedad (BALLESTEROS, 1961: 75-76; grifos nossos).

---

<sup>39</sup> As metáforas são recursos utilizados nos discursos e teorias em geral para estabelecer analogia entre duas coisas. Nesse sentido, “elas figuram, como componentes fundamentais, nas próprias afirmações teóricas sérias” (SCHEFFLER, 1974: 59). Quanto à metáfora do crescimento, de acordo com Scheffler, a representação que se faz diz respeito à ofensiva contra o autoritarismo educacional. Afinal, a partir da analogia da criança como uma planta em desenvolvimento e do professor como seu jardineiro, a ideia transmitida refere-se às etapas que a criança passará em seu crescimento e maturação e aos esforços despendidos pelo docente para favorecer esse desenvolvimento natural. “Assim, a metáfora do crescimento incorpora em si mesma uma concepção modesta do papel do professor, o qual consistiria em estudar e, em consequência, em auxiliar indiretamente o desenvolvimento da criança, e não em moldá-la em alguma forma preconcebida” (1974: 61).

Freinet, em *Pedagogia do bom senso*<sup>40</sup>, apresenta uma porção de imagens e metáforas retiradas da natureza e das relações do homem com os demais seres vivos. O autor recomenda que analisemos os exemplos dos pastores de ovelhas, apicultores e caçadores ao dizer que “se fôssemos procurar assim, na tradição popular, as práticas milenares do comportamento dos homens na educação dos animais, estaríamos em condições de escrever o mais simples e o mais seguro de todos os tratados de pedagogia” (1996: 4). Ele ainda afirma:

Se um dia os homens souberem raciocinar sobre a formação dos seus filhos como o bom jardineiro raciocina sobre a riqueza do seu pomar, deixarão de seguir os eruditos que, nos seus antros, produzem frutos envenenados que matam ao mesmo tempo quem os produziu e quem os come. Restabelecerão valorosamente o verdadeiro ciclo da educação: escolha da semente, cuidado especial do meio em que o indivíduo mergulhará para sempre as suas raízes poderosas, assimilação pelo arbusto da riqueza desse meio (1996: 7).

Sob princípios semelhantes, o filósofo John Dewey escreveu um livro intitulado *Vida e educação*. No prefácio escrito por Anísio Teixeira para a edição brasileira da obra, as associações entre vida, sociedade e educação são explícitas e constantes. O autor brasileiro, explicando a pedagogia deweyana, diz que a educação “é uma categoria, por assim dizer, [da] vida [humana]” (1959: 10); que “a vida social se perpetua por intermédio da educação” (1959: 11); e que “se é pela educação que a sociedade se perpetua, [...] educação é o processo pelo qual a criança *crece*, se desenvolve, amadurece” (1959: 15).

Essas considerações exemplificam a diluição das fronteiras entre público e privado gerada pelo advento da esfera social no mundo moderno, afinal, a educação passa a ser concebida como um componente da vida humana – a qual era outrora entendida como pertencente ao domínio privado –, e o desenvolvimento da criança que se dava à parte do mundo é posto à luz por meio da evidenciação do mundo infantil. Mais do que isso, o processo educativo é concebido como um desenvolvimento espontâneo da criança que permitirá, a partir das condições propícias oferecidas pelo ambiente, o desabrochamento do educando, assim como uma flor.

A existência de um mundo infantil, tal como discorremos até aqui, é um pressuposto educacional que fundamentou os discursos reformistas em educação e que, até nossos dias, sustenta não apenas teorias educacionais, mas também diversas práticas

---

<sup>40</sup> O título da edição brasileira dessa obra de Freinet em muito se diferencia do original, dado que o livro foi publicado como *Les dits de Mathieu*.

pedagógicas que assumem a centralidade da criança como princípio básico. Entretanto, além desse pressuposto, Arendt destaca outros dois que nos ajudam a analisar e a tentar compreender a crise na educação moderna.

O segundo pressuposto básico diz respeito ao ensino. De acordo com Hannah Arendt, “sob a influência da Psicologia moderna e dos princípios do Pragmatismo, a Pedagogia transformou-se em uma ciência do ensino em geral a ponto de se emancipar inteiramente da matéria efetiva a ser ensinada” (2003: 231). Isso significa que, nessa nova concepção de educação – a qual, para autoafirmar-se, rechaça e opõe-se àquilo que foi denominado como educação tradicional –, o professor é visto como um profissional apto a “ensinar qualquer coisa” (2003: 231), independentemente de seu conhecimento a respeito da matéria a ser lecionada. Assim, embora a necessidade de conhecer aquilo sobre o que se ensina não tenha sido totalmente eliminada, a pedagogia passou a ser pensada e concebida apenas em função do ato de ensinar esvaziado de seu conteúdo, uma vez que a ênfase se voltou para os métodos de ensino.

É óbvio que essa afirmação não aparece dessa forma nos discursos dos reformadores, uma vez que se trata de um pressuposto que fundamenta as concepções modernas de educação. No entanto, ao analisarmos as proposições que compõem a pedagogia nova, notamos que o método para ensinar sobrepõe-se à preocupação com o domínio e o estudo da matéria a ser lecionada; afinal, o professor, como profissional do ensino, “não se preocupa propriamente com a matéria e, sim, com a interação da mesma com as necessidades e aptidões dos alunos” (DEWEY, 1959b: 202).

Se voltarmos a um dos primeiros pedagogos da Modernidade – Comênio –, já teremos indícios desse pensamento; sua obra paradigmática, *Didática magna*, tinha a pretensão de pensar a pedagogia como uma “arte de ensinar tudo a todos”. Os próprios reformadores da Escola Nova dedicaram-se, em sua maioria, ao desenvolvimento de métodos de ensino que melhor se aplicassem à adaptação do meio em que a criança interagiria com os objetos e com seus pares. Daí surgiram as pedagogias ativas, das quais citamos a pedagogia científica e o método Montessori; o método dos centros de interesse de Decroly; a pedagogia do bom senso e o método natural de Freinet; a pedagogia da experiência de John Dewey, dentre outros.

Em uma de suas ilustrações sobre a tarefa e os princípios educativos que regem a ação docente, Freinet conta uma parábola sobre um jovem que tenta dar de beber a um cavalo que não está com sede. O rapaz acaba infeliz em sua empreitada, pois, mesmo diante de numerosos esforços e até mesmo de açoites, o cavalo não bebe da água que

lhe é oferecida. Dessa pequena narrativa, o autor conclui que “o problema da educação não é de modo algum – como pretendem hoje nos fazer crer – o ‘conteúdo’ do ensino, mas a preocupação essencial que devemos ter de fazer a criança sentir sede” (1996: 15).

Ainda que haja grande ênfase nos métodos na maioria das pedagogias ativas, não podemos negar que John Dewey tenha abordado a questão da matéria de estudo e a ela tenha dado certo destaque em suas reflexões sobre educação; entretanto, tal abordagem não se relaciona a um aprofundamento por parte do professor quanto ao conteúdo de sua ação. Na concepção deweyana, o conhecimento da matéria de estudo é um recurso para o professor interpretar os saberes principiantes dos alunos; porém, o estabelecimento de um bom método de ensino é proveniente da observação da experiência dos alunos com a matéria e do modo com que ele a apreende.

Nessa perspectiva,

o papel do professor na empresa da educação é proporcionar o ambiente que provoque reações ou ‘respostas’ e dirija o curso do educando. Em última análise, *tudo o que o educador pode fazer* é modificar os estímulos ou as situações, de modo que das reações resulte o mais seguramente possível a formação de desejáveis atitudes intelectuais e sentimentais (DEWEY, 1959b: 199).

O autor ressalta duas distinções quanto à matéria de estudo: uma em relação ao professor e outra em relação ao aluno. Dessa forma, o professor tem o saber institucionalizado da matéria, ao passo que o aluno possui saberes mais fluidos e que se apresentam como possibilidades diante do conhecimento sistematizado e socialmente construído. A tarefa do professor, segundo essa concepção, seria aperfeiçoar seu método de ensino a partir da observação sobre as relações que se dão entre o aluno e a matéria de estudo, e, conseqüentemente, prover a organização do ambiente em que se dará a interação do aprendiz com o objeto/matéria de estudo. Tal afirmação quanto à atuação do professor em uma proposta de educação progressista é corroborada pela asseveração de Dewey de que “o professor precisa ter seu espírito livre para observar as reações e movimentos mentais dos estudantes que compõem o grupo. O problema dos alunos encontra-se na matéria; o dos professores é saber o que está fazendo a mente dos alunos com a matéria” (1959a: 271).

É válido ressaltar que, diferentemente do que Arendt afirma ao expor o segundo pressuposto básico da educação moderna – segundo o qual a ênfase no ensino facultaria ao professor o conhecimento e o domínio de sua matéria, o que, em muitos casos, repercutiria em uma aproximação entre os saberes do docente e dos discentes –, Dewey



destaca que é imprescindível que o professor domine a matéria, e concebe essa matéria como algo que traduz “sob forma concreta e detalhada as significações do presente social cuja transmissão seja desejável [e] torna manifesto ao professor os elementos essenciais da cultura a ser perpetuada [...]” (1959b: 201). Assim, o que consideramos sintomático da crise do mundo moderno na educação não é a depreciação da matéria, mas sim a ascensão do método como tema central da pedagogia e das reformas educacionais.

Nesse sentido, em sua análise sobre a influência do baconismo na educação, Azanha afirma que Comênio, em *Didática magna*, propõe a aplicação da proposta de Francis Bacon sobre a renovação da ciência para o âmbito educacional. O autor destaca que, “assim como para Bacon fazer ciência era aplicar um método, também para Comênio educar ou ensinar era a aplicação de um método” (1992: 38). Dessa forma, em vista da grande influência da obra pedagógica comeniana sobre as teorias educacionais modernas – devido ao fato de sua didática ter sido “o primeiro tratado sistemático de pedagogia” (1992: 36) –, notamos que o grande legado de Comênio aos reformistas dos séculos XIX e XX “é a reivindicação da centralidade do método em todo ensino” (1992: 38).

Arendt relata que, na Modernidade, houve a socialização da ideia de processo para todas as atividades humanas, afinal, a valorização do labor e o advento da esfera social imprimiram na vida coletiva aspectos do ciclo biológico e dos processos da natureza. Assim, com a instrumentalização da ciência e a substituição da busca da verdade pela busca da veracidade por meio da experimentação<sup>41</sup>, a noção de processo migrou do âmbito da natureza para o da vida em sociedade, definindo o conceito moderno de história e alicerçando o desenvolvimento do capitalismo.

A ideia de processo e os desdobramentos científicos e sociais dele decorrentes não serão explorados aqui em toda sua complexidade. O que nos importa saber é que, de acordo com a análise de Hannah Arendt, na era moderna a ênfase não repousa mais no produto, mas sim no processo de produção; não mais na propriedade privada, e sim no processo de expropriação e apropriação que culmina no acúmulo de capital; não mais no que é algo, mas sim como esse algo veio a existir.

Nessa perspectiva, quando a pedagogia e a ação docente estão centradas no método de ensino, há o deslocamento do ‘que é’ o conhecimento e do ‘porquê’ conhecer

---

<sup>41</sup> Tal temática é explorada no capítulo VI do livro *A condição humana*.

algo, para o ‘como’ o aluno processa o conhecimento. Ou seja, a relevância da ação pedagógica recai sobre os meios pelos quais o professor propiciará o contato do aluno com o conhecimento, e não mais sobre o que é importante conhecer e o que é o próprio conhecimento sobre algo. Isso significa que, em tal concepção, o principal não é a compreensão do professor e a consequente ação educativa no sentido de levar o aluno a refletir quanto ao que é a literatura e ao porquê se devem conhecer certas obras e autores, mas sim a organização do meio e a proposição de estratégias que permitam ao aluno vivenciar como é o percurso criativo do escritor.

E o que essa transposição de ‘o que é’ alguma coisa para o ‘como’ essa coisa veio a existir implica para a educação moderna, tendo em vista que a nova postura ante o conhecimento é justificada por uma necessidade de contextualização e atualização dos conteúdos escolares? Certamente, o enunciado apontado como motivador para as mudanças deve ser levado em consideração; no entanto, esse movimento quanto à introdução dos processos nas atividades humanas não é algo que ocorreu apenas no âmbito educacional. Isso, tal como mencionamos, é característico do mundo moderno e manifesta-se na relação do homem moderno com a ciência e na concepção contemporânea de história.

A ideia iluminista de um progresso ilimitado (ARENDETT, 2008b: 72) legou ao homem um processo infundável de busca por atualização e veracidade dos fenômenos, sem que essa busca jamais atinja um *telos*. Assim, a inserção dos processos na vida social e, conseqüentemente, na educação torna os meios mais relevantes do que os fins. E o que isso significa? Ora, essa concepção, tal como o labor, remete a uma atitude cíclica de geração e manutenção de necessidades, as quais não implicam nada que seja durável e estável no mundo.

Com efeito, uma pedagogia centrada no método desconsidera não apenas o conteúdo a ser ensinado, como também o próprio significado de educar os jovens. Além disso, uma vez que o bom método, de acordo com Dewey, é aquele que parte da observação sobre a interação que o educando estabelece com os objetos e com a matéria de estudo, o professor ficará à mercê da elaboração de métodos diversos – já que cada aluno ou grupo é dotado de uma singularidade, o que origina relações distintas com o conhecimento. Tão cíclica quanto os processos, uma pedagogia centrada em ‘como’ o aluno aprende e em ‘como’ criar métodos que melhor atendam às “necessidades e capacidades características do estudante” (DEWEY, 1959b: 203) presta-se a uma

constante renovação advinda da geração e da subsistência de necessidades sem que se estabeleça nada compartilhado e duradouro.

A perda da comunidade de saberes é notada não apenas na ação pedagógica voltada para o alcance de métodos eficazes, mas também na atitude docente evidenciada por Dewey ao afirmar que cabe ao professor a observação sobre os processos mentais que o aluno tece em relação à matéria de estudo (1959a: 271). Nas palavras de Montessori, “é preciso que o educador, suficientemente dotado do ‘espírito do cientista’, sintam-se confortados à ideia de que [...] experimentará a satisfação de tornar-se um observador da humanidade” (1978: 14). Essa concepção sobre o papel do professor-observador em sua prática educativa tem como princípio a ideia de que, ao educador, caberia a função de intermediar as relações que se dão entre o educando e o conhecimento de modo a intervir estimulando as conexões entre a cognição daquele com o saber a ser apreendido. Isso significa que a apreensão e a assimilação do conhecimento dar-se-iam em uma relação individual do aluno com o objeto.

Aliás, a individualização é uma marca característica, por exemplo, da pedagogia proposta por Decroly. O teórico, a partir do estabelecimento da vida e do meio em que vive o aluno como cerce da ação educativa, destaca que uma educação centrada na ‘liberdade’<sup>42</sup> do aluno e que considere seus ‘centros de interesse’ deve situar-se na atividade pessoal direta e diferenciada de cada aluno (BALLESTEROS, 1961: 73). Sob influência desse mesmo princípio, o pedagogo francês Célestin Freinet afirma que, com a modernização da educação,

ganhamos o ensino à medida de cada um, a necessidade do interesse funcional sem o qual nenhuma fibra do ser amorfo poderá vibrar, a individualização do ensino que permite, a cada aluno, caminhar melhor segundo as próprias aptidões, a materialização e a experimentação (1996: 71).

Segundo Arendt, a partir da dúvida cartesiana, o homem moderno passou a ter como única convicção sobre sua realidade e das coisas a consciência de seu aparelho cognitivo e dos processos mentais nele desenvolvidos. Ou seja, o famoso ‘penso, logo existo’ representa a única certeza que temos em meio à dúvida universal. E, no mundo moderno, o voltar-se para dentro de si por meio dos processos mentais da cognição – a introspecção – é “o que os homens têm agora em comum. [...] a estrutura da mente, [...] a faculdade de raciocinar é a mesma para todos” (ARENDRT, 2007: 296).

---

<sup>42</sup> Essa ideia de liberdade em muito se distancia do pensamento arendtiano. Nesse caso, a liberdade aproxima-se do conceito moderno voltado para a livre escolha e demais liberdades individuais.

Isso se evidencia nos discursos da Escola Nova pela adesão, por parte de seus teóricos, aos estudos da psicologia do desenvolvimento infantil e pela consequente transposição direta destes para o contexto educacional. O professor-observador que se volta para as manifestações espontâneas da criança e facilita sua aquisição do saber por meio do ajuste dos métodos de atuação pedagógica desvela uma concepção de cunho cognitivo, a qual se centra nos processos mentais e psicológicos do educando para promover o ensino e a aprendizagem.

Ora, a compreensão da matéria não como o conteúdo de um trabalho sistemático por parte do professor com o intuito de inserir as crianças e jovens na cultura letrada e em um mundo que os antecede e transcende, mas sim como um objeto cuja interação com o educando desencadeia-lhe processos mentais que necessitarão dos estímulos docentes apenas para propiciar maior aproximação entre deduções principiantes e saberes legitimados é o ultimato contra o estabelecimento da comunidade entre os homens. No que tange a essa ideia, Carvalho nos diz que;

Essa concepção do conhecimento como resultante das atividades ou das experiências de um sujeito individual que constrói interna ou privadamente seus conceitos e suas representações sobre a realidade em interação, direta ou estruturalmente mediada, com o meio tem sido objeto de algumas críticas contundentes, entre outros fatores, porque ao centrar-se nos aspectos internos ou psicológicos da representação mental do sujeito, ela despreza o fato primordial e decisivo de que o conhecimento é *necessariamente* formulado em uma *linguagem pública* e compartilhável (2001: 108).

Diante disso, podemos afirmar que, nessa perspectiva moderna de educação, o saber é concebido como produto das interações individuais do sujeito com o objeto, e não mais como algo socialmente construído e legitimado em comunidade ou como algo que é transmitido às gerações por um membro mais experiente – o qual possui autoridade devido ao domínio do saber acumulado e ao papel que ocupa como representante e porta-voz do mundo humano.

Em vista do abandono das crianças às próprias regras e ao crivo da maioria; da consequente desresponsabilização dos adultos provenientes da crença na existência de um ‘mundo da criança’; e do esfacelamento da comunidade de saberes e lógica do processo instituída pela ascensão do método como pedra angular da pedagogia, Arendt apontou as manifestações da crise moderna na educação contemporânea. Entretanto, além dos pressupostos acima citados, a autora destaca o terceiro e último pressuposto básico da educação moderna: “o de que só é possível conhecer e compreender aquilo

que nós mesmos fizemos e sua aplicação à educação [...] consiste em substituir, na medida do possível, o aprendizado pelo fazer” (2003: 232).

Segundo ela, esse pressuposto consiste, por um lado, na transformação da aprendizagem em habilidades a serem adquiridas pela constante reconstituição do processo pelo qual o conhecimento foi gerado e, por outro, na substituição do trabalho escolar pelos brinquedos e brincadeiras. Ou seja, em consonância com os dois pressupostos apresentados anteriormente, este pressuposto, em respeito ao suposto mundo da criança, reserva aos educandos o exercício daquilo que lhes é peculiar – a brincadeira; a partir da ênfase nos métodos de ensino, ele propõe que a aprendizagem seja tecida por meio da atividade e que o conhecimento seja apreendido por meio da reconstituição do fazer de pesquisadores, estudiosos e cientistas.

Assim sendo, podemos considerar que o segundo pressuposto básico da educação moderna diz respeito ao ensino, ao passo que o terceiro se relaciona mais diretamente com a aprendizagem. Contudo, dada a difusão de tais princípios na pedagogia moderna, as relações entre a centralidade do método e a constante atividade infantil são tão intensas que, em nossos tempos, deparamo-nos com discursos que tratam a questão do ensino e da aprendizagem como um único processo denominado de ensino-aprendizagem. Além disso, em que pese o esforço elucidativo de Arendt em distinguir os três pressupostos, no rol das teorias pedagógicas modernas eles sobrepõem-se e misturam-se entre si.

Isso posto, no que se refere à ênfase na brincadeira e no jogo em detrimento do trabalho escolar propriamente dito, poderíamos citar, dentre vários teóricos, o médico belga Ovide Decroly e a também médica, porém de origem italiana, Maria Montessori. Ambos os autores, a partir de estudos com crianças portadoras de deficiência mental e intelectual, desenvolveram métodos e técnicas de caráter estritamente lúdico. Nesse sentido,

Decroly, que considera el juego como instinto anticipativo, es decir, como preparación para resolver los futuros problemas sociales que ha de plantearle la vida al hombre, incluso los intelectuales y morales, estima que no tiene realidad en sí, sino en relación con las demás tendencias que forman la vida del niño. El amor propio, los instintos de alimentación, de propiedad, de defensa activa y pasiva, los instintos grupales tienen su desarrollo y su influencia en el juego, y de ahí la necesidad de que el juego se introduzca en el programa, en la clase, hasta formar toda la vida del niño (BALLESTEROS, 1961: 73).

O jogo, a brincadeira e os trabalhos destinados à vida prática são estratégias que, nessa abordagem, potencializam a constante atividade infantil, respeitando a espontaneidade da criança. Dessa maneira, segundo Piletti, “a filosofia do escolanovismo parte do princípio de que é agindo que o homem se forma e de que o indivíduo se estrutura a partir de sua ação sobre o meio e da influência que o meio exerce sobre ele” (1997: 58). Nessa perspectiva, temos a ascensão de diversas pedagogias ditas ativas e de cunho experimental, nas quais a atividade constante da criança delinea sua relação com o conhecimento em face do desenvolvimento do suposto instinto investigativo infantil.

Ao longo da obra de John Dewey sobre educação, encontramos referências que revelam esse pressuposto. Em um de seus principais escritos educacionais, *Democracia e educação*, o autor afirma que “o conhecimento do curso natural do desenvolvimento sempre se vale de situações que implicam aprender por meio de uma atividade, *aprender fazendo*” (1959b: 204). A própria pedagogia deweyana, em muitos autores, é definida como uma pedagogia ativa, isto é, voltada para a constante atividade dos educandos em prol da aquisição do conhecimento.

Esse fazer, em Dewey, é concebido pelos trabalhos escolares – os quais podem ser diversos, tais como jardinagem, culinária, tecelagem etc. –, pelos jogos e brinquedos, e, principalmente, pelo ‘método científico’. O autor destaca que todos esses fazeres devem ser revestidos de conteúdo científico e significado social e não se constituírem apenas como atividades utilitárias que se prestarão ao desenvolvimento de habilidades que, futuramente, capacitarão os novos trabalhadores. Dessa forma, embora o pressuposto de que só aprendemos de fato aquilo que fazemos apareça na concepção de Dewey, a substituição do trabalho pelo brincar apresentada por Arendt não é defendida pelo autor, afinal, segundo ele, ambos são importantes, uma vez que,

o característico que define o brinquedo ou jogos não é servirem de divertimento nem a falta de objetivos [,] é a circunstância de ser objeto a ideia de desenvolver-se mais atividade no mesmo sentido, de visar resultados futuros. Quanto mais complexa se torna a atividade, mais significativa se torna, pela maior atenção aos resultados especiais conseguidos. Deste modo ela se transforma gradualmente em trabalho [...] O trabalho associado com a atitude do jogo é arte – se não pela designação convencional, pelo menos em qualidade (DEWEY, 1959b: 227).

À parte das aproximações mais específicas entre a exposição de Arendt em relação aos pressupostos – que, como tais, não são ideias explícitas e sim fundamentos

que balizam as teorias educacionais modernas –, podemos notar no discurso de Dewey a relevância que é dada à atividade no processo de aprendizagem. Aliás, um dos conteúdos centrais de sua pedagogia é a defesa do método científico como o mais eficaz para a apreensão do conhecimento por parte dos alunos. Nessa perspectiva, a proposição do método e o estabelecimento de um ambiente que propicie a interação do educando com o meio e com os objetos, por parte do professor, permitiriam a atividade do aluno no intuito da obtenção do conhecimento sobre as coisas. Esse saber advindo daquilo que o autor denominou como experiência seria mais significativo e dotado de valor social. Em outras palavras, o ponto é que, em Dewey, a experimentação científica é a base de credibilidade para qualquer conhecimento devido ao seu caráter ativo e à sua possibilidade de teste e comprovação a partir de novos experimentos.

Todavia, a defesa de Dewey e de outros reformadores quanto à eficácia e à legitimidade do método científico e da pedagogia experimental remonta à noção de que a ciência possui um método universal, o qual deve ser reconstituído pelo aluno em sua aquisição do conhecimento. Azanha debruça-se sobre essa questão ao analisar o conceito de método e aponta que não há um único *modus operandi* da ciência, mas que a variedade das práticas científicas são regidas por regras, as quais “apenas indicam quais são os movimentos permitidos, proibidos ou exigidos, mas nunca garantem o êxito [; elas] apenas justificam os lances, mas não explicam a excelência de um desempenho” (1992: 181). O autor prossegue:

Afinal de contas, parece que a compreensão das práticas científicas e de seus métodos especiais é sempre uma *questão local* porque envolve jogos de linguagem específicos, e, quando esses jogos ‘mudam, há uma modificação nos conceitos e, com as mudanças nos conceitos, os significados das palavras mudam também’ (1992: 182).

Com efeito, não podemos negar que a convergência entre aprender e fazer na nova pedagogia teve o intuito de contextualizar o conteúdo de ensino e de propor analogias entre o saber prático e o teórico, sem cindi-los em âmbitos não apenas distintos, como díspares. Entretanto, a prerrogativa de que só aprendemos fazendo repercutiu na valorização do desenvolvimento de habilidades em detrimento do aprendizado de conceitos. Dessa maneira, os procedimentos e a experimentação tornaram-se o foco do ensino e da aprendizagem por meio da constante atividade e ludicidade das práticas educativas propostas pela escola.

A pedagogia deweyana da experiência, embora propague a constituição e reconstituição da experiência do educando por intermédio das interações com o meio,

ênfatiza a experimentação e o método experimental como cerne da educação, já que “sem a iniciação no espírito científico ninguém se apossa dos melhores instrumentos que a humanidade inventou para orientar eficazmente o raciocínio” (DEWEY, 1959b: 209). Assim, notamos que essa nova pedagogia é impregnada do espírito moderno de progresso pautado nos avanços científicos e tecnológicos.

Arendt relata que na era moderna, a partir da dúvida de Descartes expressa pela máxima ‘penso, logo existo’ – ou seja, a partir da concepção cartesiana de que não podemos ter certeza sobre nada, apenas sobre nossa consciência e sobre o fato de possuímos a capacidade de projetarmo-nos para dentro de nós mesmos e observar os processos de nossa mente –, a crença de que o ser de algo pudesse revelar-se tanto aos olhos físicos quanto aos olhos espirituais foi extinta; com isso, “embora não possa conhecer a verdade como algo dado e revelado, o homem pode, pelo menos, conhecer o que ele próprio faz” (ARENDT, 2003: 295).

De acordo com Hannah Arendt, Descartes inaugurou o pensamento filosófico moderno com a dúvida universal sobre todas as coisas, pois, segundo a autora, com a invenção do telescópio e a conseqüente refutação empírica da teoria geocêntrica, o homem viu-se diante de sua incapacidade de apreender a verdade – seja pelo seu aparelho sensorial, seja pela razão. Aliás, a constatação cartesiana de que a única certeza que possuímos é o fato de sermos munidos de um sistema cognitivo que nos permite afirmar nossa consciência sobre nós mesmos por meio de um processo interminável de dúvida denota os novos contornos do pensamento moderno, no qual os sujeitos passaram a duvidar da própria verdade e da capacidade dela de revelar-se.

Nessa perspectiva, o mero processo cognitivo da consciência – a introspecção – em relação ao produto por ela produzido garantiria, na filosofia cartesiana, a certeza de nossa existência. Assim,

em outras palavras, o homem leva dentro de si mesmo a certeza, a certeza de sua existência; o mero funcionamento da consciência, embora não possa de modo algum garantir uma realidade mundana recebida pelos sentidos e pela razão, confirma categoricamente a realidade das sensações e do raciocínio, isto é, a realidade dos processos dos processos que ocorrem na mente (ARENDT, 2007: 293).

Com efeito, segundo a filosofia cartesiana, a certeza de que existimos porque ‘pensamos’ – isto é, transportamo-nos para dentro de nós mesmos para sentir, em nossa consciência, o desenvolvimento de nossas próprias conjecturas e a elas conferir certa realidade –, embora confirme a existência de um ser pensante, não pode garantir a



realidade das coisas mundanas. Afinal, tal como afirma Arendt, as imagens e sensações advindas de nossos sentidos, as quais conduzimos para nossa consciência por meio da introspecção, já não são mais a figura idêntica do que coletamos:

ao ser processada e transformada em objeto da consciência, ao mesmo nível das coisas meramente lembradas ou inteiramente imaginárias, [a imagem] torna-se parte integrante do próprio processo, isto é, daquela consciência que só conhecemos como fluxo em constante movimento” (ARENDDT, 2007: 295).

Isso significa que a imagem de uma praia que certo indivíduo visitou, uma vez levada à consciência por intermédio da introspecção, jamais será totalmente semelhante à praia de fato; pois, em seu aparelho cognitivo, a imagem recebida toma o mesmo lugar que outras figuras imaginadas ou apenas lembradas.

Diante da subjetivação dos processos mentais, Arendt afirma que a ciência moderna chega à seguinte conclusão:

embora não possa conhecer a verdade como algo dado e revelado, o homem pode, pelo menos, conhecer o que ele próprio faz. Esta, realmente veio a ser a atitude mais geral e mais geralmente aceita na era moderna; e foi esta convicção, e não a dúvida que lhe deu origem, que lançou geração após geração, durante mais de trezentos anos, num ritmo cada vez mais acelerado de descoberta e desenvolvimento.

*O raciocínio cartesiano baseia-se inteiramente <no pressuposto implícito de que a mente só pode conhecer aquilo que ela mesma produz e retém de alguma forma dentro de si mesma>* (ARENDDT, 2007: 295; grifos nossos).

Ora, o que observamos nesse movimento da ciência é a transição da ideia de experiência advinda da contemplação daquilo que nos é revelado pela natureza, para a ideia de experimento, na qual o homem reproduz artificialmente os eventos naturais e testa a veracidade das conclusões obtidas pela experimentação a partir de novos experimentos. A postura do cientista migra do observar para o fazer.

Aqui voltamos ao terceiro pressuposto apresentado por Arendt, o qual possui grande relevância nas novas pedagogias: a criança aprende fazendo. Nessa abordagem, o processo de experimentação substitui o próprio produto da experiência e, assim como relatado na análise do segundo pressuposto básico, a busca de respostas quanto a ‘o que’ e ao ‘porquê’ de algo é aniquilada pela urgência em conhecer ‘como’ aquilo foi produzido.

Com efeito, a constante atividade do corpo e dos processos mentais na educação moderna implica a desconsideração e até mesmo a anulação do senso comum como fator de articulação e compartilhamento dos saberes, bem como a perda do mundo

comum. Afinal, se o fundamento que norteia a ação pedagógica é a reconstituição dos experimentos e a imersão dos dados oferecidos pela realidade nos processos cognitivos com o intuito de desencadear uma atividade constante de elaboração e reelaboração de hipóteses que mais se aproximem do conhecimento, a educação realmente estará centrada no aluno, que não será concebido como parte de uma comunidade, mas como um indivíduo. Entretanto, ainda que em face de tal individualização, a experimentação é homogeneizante; afinal, a manipulação do experimento deve conduzir ao mesmo resultado para todos, caso contrário, não será concedida a veracidade do saber, o qual teria que ser proveniente da reprodução do método científico. Com isso, na transição da experiência para a experimentação anunciada pelas novas pedagogias, substituímos a singularidade do sujeito diante da experiência comum pela individualização da ação educativa.

Se assim como no pensamento moderno e na proposta dos reformadores a pedagogia atual estiver convicta de que ou não há aspectos do mundo dignos de serem contemplados, ou a aparência do ser não se revela aos sentidos e sim se mostra arditosamente, a desconfiança sobre nossos sentidos impedirá que possamos compartilhar e intercambiar nossos saberes no mundo comum. A educação sob os pilares do ‘aprender fazendo’, como mencionou Hannah Arendt, tende a tornar-se uma mera prática de inculcar habilidades e competências nos alunos. Assim, “com o desaparecimento do mundo tal como dado aos sentidos, desaparece também o mundo transcendental, e com ele a possibilidade de transcender-se o mundo material em conceito e pensamento” (ARENDR, 2007: 301). Ora, se a educação é a inserção das novas gerações no mundo comum, sem comunidade não existe sentido para o ato de educar, o que, aliado a outros fatores, remete-nos à situação de crise.

### 3. EDUCAÇÃO E MUNDO COMUM

*Olhar o mundo é conhecer  
Tudo que eu já teria que saber.  
Estrangeiro eu não vou ser,  
Cidadão do mundo eu sou*  
Milton Nascimento<sup>43</sup>

Nos capítulos anteriores, tratamos do polissêmico conceito de mundo comum em Arendt, bem como da crise que acometeu o mundo moderno e suas manifestações no âmbito educacional. É certo que muito poderia ser dito e discutido sobre o artificialismo humano e palco das aparências, no entanto, a própria seleção e organização dos aspectos por nós tratados revelam uma concepção de mundo comum e de educação que tem como compromisso a durabilidade e a permanência deste mundo, bem como sua renovação.

Eis aí, aliás, um princípio no qual se alicerça toda a reflexão proposta: o compromisso da educação com a durabilidade e a permanência do mundo comum. Nesse sentido, Arendt é enfática ao dizer que “qualquer pessoa que recuse assumir a responsabilidade coletiva pelo mundo não deveria ter crianças, e é preciso proibi-la de tomar parte em sua educação” (2003: 239).

Ora, mas será possível comprometer-se com a preservação de um mundo que não mais nos é comum? Que educação é capaz de prestar-se a tal propósito se os pressupostos modernos que a norteiam filiam-se a uma projeção futura em que a criança, com suas necessidades e anseios, estabelece os ditames dos discursos da escola contemporânea? E, ainda, diante das mazelas que assolam o mundo humano e do fracasso de nossa fé no progresso, o que deveria ser pauta de nossa ação educativa: o mundo comum ou o suposto ‘mundo das crianças’?

A crise, tal como dissemos, não é apenas um fato isolado, mas algo constitutivo do mundo moderno. No entanto, embora a existência de uma crise coloque-nos em situação adversa, ela também pode ser “a oportunidade, proporcionada pelo próprio fato da crise – que dilacera fachadas e oblitera preconceitos –, de explorar e investigar a essência da questão em tudo que foi posto a nu” (ARENDR, 2003: 223), o que nos oferta a possibilidade de refletirmos ou até de restabelecemos sentidos comuns para os elementos e as instituições deste mundo.

---

<sup>43</sup> “Janela para o Mundo”. In: *Nascimento*, Gravadora Warner, 1997.

Assim, dada a responsabilidade que Arendt atribui aos homens pelo mundo, bem como sua concepção de que o novo e o velho potencializam e significam a ação educativa, temos como objetivo investigar as possíveis relações entre educação e mundo apontadas tanto direta quanto indiretamente pela autora em sua obra. Quanto a isso, é importante ressaltar que o tema da educação é referido neste trabalho em seu aspecto institucional; nosso foco de reflexão, portanto, está nas relações entre a educação escolar e o mundo comum. Dentre tais relações, abordaremos as noções de inserção, conservação e renovação.

Versar sobre essas possíveis aproximações entre mundo e instituição escolar exigirá um exame minucioso do conceito de educação em Arendt, no que se refere ao sentido do ato educativo e sua relevância pública.

### **3.1. Sentido e finalidade**

Em nossa análise sobre a crise na educação à luz do pensamento arendtiano, discutimos o fato apontado pela autora de que, no mundo moderno, a tradição e as experiências comuns e fundamentais foram dilaceradas e que, dessa forma, os preconceitos que guiavam nossas ações tornaram-se ineficazes para responder aos dilemas atuais. Diante da crise, temos deparado com propostas que discutem mais os métodos – portanto, os meios para promover a aprendizagem – que melhor se aplicam aos fins esperados por determinados projetos educativos, do que o sentido da educação em nossos tempos.

Assim sendo, antes de debruçarmo-nos sobre o conceito de educação em Arendt e suas possíveis relações com o mundo comum, trataremos da distinção entre uma perspectiva que se restrinja a debater exclusivamente a finalidade da educação, e a abordagem arendtiana voltada à busca de um sentido para a educação e ao convite ao pensamento sobre as questões educativas.

Sabemos que o mundo moderno, em face da ascensão da sociedade e da vitória do *animal laborans*, tem sido caracterizado pelo esvaziamento das relações humanas em nome do imperativo unificador do consumo e pela importação da categoria de meios e fins – intrínseca à atividade do *homo faber* – como critério de julgamento de todas as atividades realizadas pelos indivíduos.

Tal caráter do mundo moderno e sua conseqüente manifestação no âmbito educacional foram explorados em nossa abordagem sobre a promoção do método ao

cerne das discussões e programas de educação. Ademais, os discursos pedagógicos contemporâneos não apenas adotam a ideia de meios e fins em suas proposições práticas, como também estabelecem o critério da utilidade como padrão de julgamento das ações escolares.

Exemplo frisante disso é a concepção veiculada por nosso principal documento nacional de orientação pedagógica – os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) –, de acordo com o qual o objetivo da ação educativa, em linhas gerais, restringe-se ao desenvolvimento de 'competências' e 'habilidades' por parte do educando e à futura utilização dessas capacidades na vida em sociedade. Tal afirmação é enunciada no livro introdutório de apresentação dos PCN's, em que se destaca que

Os objetivos propostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais concretizam *as intenções educativas em termos de capacidades que devem ser desenvolvidas pelos alunos ao longo da escolaridade.*

[...] Assim, os objetivos se definem em termos de capacidades de ordem cognitiva, física, afetiva, de relação interpessoal e inserção social, ética e estética, tendo em vista uma formação ampla (BRASIL, 1997: 47; grifos nossos).

No que se refere aos conteúdos,

Os Parâmetros Curriculares Nacionais propõem uma mudança de enfoque em relação aos conteúdos curriculares: *ao invés de um ensino em que o conteúdo seja visto como fim em si mesmo, o que se propõe é um ensino em que o conteúdo seja visto como meio* para que os alunos desenvolvam as capacidades que lhes permitam produzir e usufruir<sup>44</sup> dos bens culturais, sociais e econômicos (1997: 51; grifos nossos).

Com efeito, o que temos aqui é mais uma expressão dos efeitos da crise do mundo moderno na educação, haja vista que, tal como na sociedade de consumo em que vivemos, a ação educativa, com seus objetos e princípios, é estabelecida sob a premissa de uma suposta utilidade. Nesse sentido, temos a perplexidade apontada por Arendt em que o utilitarismo, como critério máximo de proposição e julgamento de nossas ações, desencadeia um ciclo para o desenvolvimento de meios mais eficazes para atingir determinados fins que, por sua vez, tornam-se novos meios para obtenção de outros fins. Em decorrência disso, “a utilidade, quando promovida a significância, gera a ausência de significado” (ARENDDT, 2007: 167).

---

<sup>44</sup> Note que o texto se utiliza de termos como 'produzir' e 'usufruir' para referir-se às relações que se darão quanto aos bens culturais, sociais e econômicos. Ou seja, a perspectiva que temos, como já fora mencionado, é do prevalecimento do consumo e da lógica cíclica da criação e subsistência de necessidades por parte do indivíduo.

O que é intrigante nessa lógica infundável de meios e fins, com sua consequente instrumentalização de tudo, é o fato de que, mesmo em face de uma suposta atribuição de sentido à ação educativa, os Parâmetros Curriculares Nacionais, por exemplo, deparam com a evocação da finalidade da prática pedagógica e da ‘função social’ da escola. Observamos isso no item destinado à exposição dos princípios e fundamentos dos PCN’s, no qual se afirma:

Apresenta-se para a escola, hoje mais do que nunca, a necessidade de assumir-se como *espaço social de construção dos significados* éticos necessários e constitutivos de toda e qualquer ação de cidadania.

[...] Nesse sentido, é papel preponderante da escola propiciar o *domínio dos recursos* capazes de levar à discussão dessas formas [inserção no mundo do trabalho e do consumo, cuidado com o próprio corpo e com a saúde, educação sexual, preservação do meio ambiente] e *sua utilização* crítica na perspectiva da participação social e política (BRASIL, 1997: 27; grifos nossos).

Ora, embora o documento faça menção à função social da escola na construção de significados concernentes ao nosso tempo, dado que os tradicionais já não mais se aplicam à realidade atual, o encaminhamento disso é proposto pela ampliação e pelo domínio de recursos que possibilitem a discussão das novas posturas ante o mundo contemporâneo e sua utilização no meio social.

É importante evidenciar que não negamos que alguns saberes escolares devam assumir uma dimensão instrumental, devido à sua natureza e às necessidades práticas da vida em sociedade e do tipo de cultura nela prevalecente. Aprender a sentar-se corretamente; a organizar um texto em parágrafos, fazendo uso das normas padrões da língua; a manejar a calculadora ou o computador; a efetuar a técnica operatória da adição: todos esses saberes possuem um aspecto procedimental e, como tal, são destinados à prática. No entanto, nas palavras de Passmore, “embora [...] o desenvolvimento, na criança, de hábitos, gostos, interesses e conhecimentos não possa estar totalmente divorciado do desenvolvimento de capacidades, nada disso é *reduzível* à posse destas últimas<sup>45</sup>” (1980: 40). A crítica que aqui fazemos— a qual não se reduz aos PCN’s, mas também diz respeito aos discursos educacionais vigentes que se filiam ao mesmo princípio utilitário aplicado à promoção de métodos ditos eficazes para a melhoria e salvaguarda do ensino, bem como à proposição de programas educacionais voltados quase que exclusivamente para o desenvolvimento de habilidades e

---

<sup>45</sup> Tradução feita pelo Prof. José Sérgio F. de Carvalho. Segue o trecho original: “Although, as we admitted, the development in the child of habits, tastes, interests, knowledge, cannot be wholly divorced from the development of capacities, none of these is *reducible* to having such capacities”.

competências – é à adoção da categoria de meios e fins como critério de julgamento para todas as ações. Ou seja, em uma perspectiva como essa, mais uma vez o valor e a qualidade da escola têm como parâmetro exclusivo de julgamento a utilidade e a futura aplicação prática dos conteúdos apresentados.

Além disso, no último trecho dos PCN's citado acima, é nítida a indistinção de termos e noções como princípios, significados e objetivos; afinal, ao longo do texto, observamos que princípios e significados tendem a ser apresentados como objetivos. Arendt, ao deter-se sobre o significado da política, destaca indistinção semelhante presente nos discursos correntes. Em suas palavras,

Perguntamo-nos sobre significado da ação política, mas nos referimos aos seus objetivos e seus fins e o chamamos de significado somente por não mais acreditarmos que a política tenha algum significado em sentido literal. É devido à nossa inexperiência que tendemos a misturar os vários elementos possíveis da ação e a considerar que distinções tais como fins e objetivos, princípio e significado são inúteis, salvo como exercício de sutilezas (2008a: 262).

Creemos que essa confusão no anúncio de princípios que mais se assemelham a objetivos, ou na definição de objetivos que assumem conotação de fins, para além do campo estrito da ação política, também é extensiva a outros domínios da existência humana. E, tal como mencionado pela autora, talvez o fato de termo-nos esquivado das distinções e da clareza quanto ao uso dessas noções dê-se, por um lado, pela ausência de sentido da educação contemporânea, e, por outro, por nossa descrença inconsciente na retomada de algum sentido que seja comum em função da crença num inexorável relativismo das escolhas individuais.

Nesse mesmo ensaio sobre a “Introdução na política”, Hannah Arendt propõe-se a elucidar o que ela denominou como os quatro elementos de toda ação política. Sabemos, pois, que a prática educativa não é concebida pela autora como uma ação política *stricto sensu*; no entanto, acreditamos que essas definições auxiliam-nos a pensar sobre o sentido da educação dado o caráter mundano e a condição de pluralidade humana da política.

Antes, é válido ressaltar que, ao longo da obra arendtiana traduzida para a língua portuguesa e também neste trabalho, os termos ‘significado’ e ‘sentido’ são utilizados como sinônimos, uma vez que na terminologia original a autora emprega a palavra inglesa *meaning*. Os demais vocábulos, *end* e *aim*, recebem traduções variadas nos textos de Arendt em língua portuguesa. No livro *A promessa da política*, por exemplo, encontramos os termos ‘objetivo’ para *aim* e ‘fim’ para *end*. Já na edição anterior a

dessa obra, o livro *O que é política?*, os vocábulos utilizados para as palavras citadas são, respectivamente, ‘meta’ e ‘objetivo’. Por fim, no livro *Entre o passado e o futuro* (2003: 113), a autora amplia o rol de termos empregados, adotando *intention* (traduzido como ‘intenção’) e *purpose* (traduzido como ‘objetivo’) como sinônimo de *end*. Nessa referida obra, o termo *aim* foi traduzido como ‘desígnio’. Diante disso, manteremos a sinonímia entre ‘significado’ e ‘sentido’ e utilizaremos os termos ‘fim’ e ‘objetivo’ na análise que se segue sobre a elucidação de tais noções.

De acordo com Arendt, “o significado de uma coisa, por oposição ao seu fim, está sempre contido na própria coisa, e o significado de uma atividade só pode existir enquanto dura a atividade” (2008a: 257). Isso significa que o sentido de algo está em si mesmo e a revelação de tal sentido, caso seja uma atividade, dá-se ao longo do ato. No que se refere à própria definição da atividade humana da ação, a autora esclarece que o fim dela está em si mesmo, não havendo qualquer finalidade preestabelecida ou aplicabilidade prática. O significado da ação dá-se no momento em que ela acontece, por meio da revelação de seu agente em ato e palavras. Somado à imprevisibilidade e à irreversibilidade, o caráter fugaz da ação, tal como dissemos no primeiro capítulo, denota sua fragilidade – a qual só pode ser minimizada por sua reificação em histórias, livros, monumentos e demais obras.

Os fins, por sua vez, manifestam-se ao término da atividade. Nas palavras de Arendt, “um fim só começa a se tornar realidade quando a atividade que o produziu tiver sido concluída” (2008a: 258). Nessa perspectiva, todos os meios e recursos utilizados na obtenção de um fim devem atender à sua busca, dado que o próprio fim está fora da atividade que visa alcançá-lo. Ou seja, se uma casa própria é o fim que um pai de família quer atingir, todo o seu trabalho para acumular fundos, as possíveis horas extras realizadas ou a participação em mutirões de construção são meios empregados para o cumprimento de seu projeto. Todas as atividades envolvidas nessa busca e até os esforços despendidos não são a casa em si; afinal, esse fim só será alcançado quando tais empreendimentos se cessarem e assim, com o dinheiro em mãos para a aquisição do imóvel ou com a construção concluída, a casa própria poderá tornar-se realidade.

Os objetivos das ações situam-se em um espaço de intersecção entre significados e fins, pois compartilham com os primeiros um caráter de intangibilidade e, com os últimos, a projeção externa à ação. Eles prestam-se ao direcionamento das ações; afinal, segundo Hannah Arendt, “os objetivos pelos quais nos orientamos estabelecem os parâmetros pelos quais tudo que se faz deve ser julgado; eles ultrapassam, ou



transcendem, o que é feito no mesmo sentido em que toda régua transcende o que ela deve medir” (2008a: 258). Assim, se partirmos do mesmo exemplo do pai de família e da casa própria, poderemos inferir que o objetivo que conduziria seus esforços, dentre outros, é a estabilidade e bem-estar de sua família. Dessa forma, para assumir tal objetivo como diretriz, esse pai de família estabelece alguns fins práticos e tangíveis a serem alcançados.

Além do fim que a ação persegue, do objetivo que a orienta e do significado que ela revela em seu decurso, Arendt aponta “um quarto elemento, que, embora nunca seja a causa direta da ação, é o que a coloca em movimento” (2008a: 259). Na concepção da autora, esse elemento é denominado como o ‘princípio da ação’, sobre o qual, “em termos psicológicos, poder-se-ia dizer que se trata da convicção fundamental compartilhada por um grupo de pessoas” (2008a: 259). Arendt afirma que Montesquieu identificou três princípios que assumiram grande relevância no curso das ações políticas ao longo da história: a honra nas monarquias, a virtude nas repúblicas e o medo sob as tiranias. No entanto, segundo ela, poderíamos acrescentar a essa lista de convicções fundamentais, as quais colocaram determinadas ações políticas em movimento, a fama no mundo homérico, a liberdade no período clássico de Atenas e a justiça e a igualdade nos sistemas nacionais modernos (2008a: 259). Quanto a esses princípios, “a extraordinária importância de todos [...] reside em que eles não apenas levam os seres humanos a agir, mas são também a fonte que alimenta continuamente as suas ações” (2008a: 259).

Nesse sentido, os princípios não apenas inspiram as ações, mas também as colocam em movimento e as mantêm – tal como ‘fontes’ de inspiração. Entretanto, embora sejam convicções que podem desencadear ações, os princípios não operam como motivações internas do sujeito regidas pelos ditames de sua vontade individual ou orientando a objetivos específicos para obtenção de fins determinados. Em vez disso, os princípios caracterizam-se como inspirações externas e que “são demasiado gerais para prescreverem metas particulares, embora todo desígnio [objetivo] possa ser julgado à luz de seu princípio uma vez começado o ato<sup>46</sup>” (ARENDR, 2003: 199). Arendt ainda completa que “distintamente de sua meta, o princípio de uma ação pode sempre ser repetido mais uma vez, sendo inexaurível, e, diferentemente de seu motivo, a validade

---

<sup>46</sup> Tal como destacamos, a opção de tradução para o termo *aim* no livro *Entre o passado e o futuro* foi ‘desígnio’. Cf. o texto original: “[...] and they are much too general to prescribe particular goals, although every particular aim can be judged in the light of its principle once the act has been started” (1961: 152).

de um princípio é universal, não se ligando a nenhuma pessoa ou grupo em especial” (2002b: 199). Assim, valendo-nos mais uma vez do exemplo do pai de família e da casa própria, diríamos que o imóvel é o fim a ser atingido, o desejo de estabilidade e bem-estar da família é o objetivo que orienta suas atividades e, por fim, seu princípio inspirador, dentre outros, poderia ser a felicidade.

É importante ressaltar que, assim como observamos em vários momentos de sua obra, Hannah Arendt tinha a característica marcante de traçar uma linha divisória – por vezes, muito tênue – entre os conceitos utilizados em sua teoria e pensamento político. Assim, quando a autora despende um esforço de elucidação e distinção dos termos utilizados, tende a demarcar fortemente seus conceitos; no entanto, quando são pensados fora da zona particular e separada em que foram concebidos, esses conceitos relacionam-se e aproximam-se. Isso se dá porque

o exercício de pensamento a que almeja a ‘teoria política’ de Hannah Arendt consiste, de modo geral, em um movimento crítico de duplo resgate, tanto dos acontecimentos políticos particulares em seu caráter fenomênico quanto das experiências humanas originárias a partir das quais foram forjados os conceitos políticos que utilizamos ainda hoje, no trato dos eventos políticos cotidianos (DUARTE, 1994: 82).

Dessa forma, mesmo que tenhamos descrito e até exemplificado didaticamente os conceitos de fim, objetivo, significado e princípio, é preciso ter em mente que, tal como alertou Arendt em seu ensaio sobre as noções de ‘poder’ e ‘violência’ – “Sobre a violência” –, essas distinções, “embora de forma alguma arbitrarias, dificilmente correspondem a compartimentos estanques no mundo real, do qual, entretanto, são extraídas” (ARENDRT apud DUARTE, 1994: 92). Isso quer dizer que, com o intuito de eliminar a confusão aparente e elucidar o significado dos termos analisados, Arendt a eles nos apresenta de forma separada; no entanto, ainda que os conceitos em questão sejam distintos, ao os utilizarmos para pensar a realidade, notaremos pontos de intersecção entre eles.

Dito isso, retomaremos a questão inicial da ausência de sentido da educação na modernidade. Nas páginas anteriores, analisamos, dentre outras coisas, o caráter instrumental de grande parte dos discursos<sup>47</sup> e programas educacionais modernos, os quais, por um lado, têm situado suas propostas de ensino e formação docente na busca

---

<sup>47</sup> Referimo-nos à *grande parte dos discursos* porque, mesmo em face à variação terminológica, esses aspectos apontados são identificáveis nos discursos dos reformadores da Educação Nova e também em programas educacionais mais recentes, dos quais nosso maior guia de orientação pedagógica – os Parâmetros Curriculares Nacionais – também faz parte.

pelo aperfeiçoamento dos métodos e técnicas pedagógicas, e, por outro, têm centralizado o desenvolvimento de habilidades e competências como foco da aprendizagem dos alunos. Tratamos ainda da indistinção e conseqüente confusão no emprego de objetivos que se assemelham a fins, princípios que se assemelham a objetivos e tantas outras inversões possíveis, dada a falta de clareza que apresentamos no uso cotidiano dos jargões e linguagem da educação.

Sabemos que a crise se instaura quando há o dilaceramento de nossos sentidos compartilhados – senso comum –, de forma que nossas respostas e preconceitos já não são capazes de servir como guia para nossas ações. Ademais, na crise geral que acometeu o mundo moderno, o que notamos é não somente a ausência de sentidos compartilhados, mas o prevalecimento do imperativo das escolhas individuais, as quais constituem

um mercado onde cada um pode ‘adquirir sentidos’ escolhendo entre diversas ofertas, como a realização pessoal por meio da autoajuda, as novas religiões com conteúdos mercadológicos, esotéricos, terapêuticos, ecológicos, estéticos e outras ‘filosofias de vida’ (ALMEIDA, 2009: 152).

Diante dessa perda da tradição e do senso comum, bem como do consumo de sentidos, Arendt convida-nos ao pensamento e à ressignificação de fragmentos do passado que representem experiências dignas de serem narradas e cultivadas. Nesse sentido, ao expor sua concepção de educação, bem como ao debater os temas da modernidade e da atualidade, a autora propõe-se a pensá-los e a compreendê-los, não respondendo, assim, aos dilemas contemporâneos com velhos preconceitos.

Com isso, ao que nos parece, embora Arendt exponha algumas características do que constitui o sentido, ela não se propõe a de fato concebê-lo, uma vez que oferece pistas a respeito de como é o significado – intrínseco à atividade, intangível e revelado no decorrer da ação –, mas não se arrisca a dizer o que ele é. Nessa perspectiva,

Pensar, afirma Arendt, é buscar sentido. O que, porém, é o *sentido*? Até onde alcançam nossas leituras de sua obra, ela não oferece nenhuma *definição* desse termo. Ele, embora de extrema relevância, permanece vago. Isso talvez se deva menos a um esquecimento da autora do que a um propósito: para Arendt, ao que parece, não existe o sentido, nem de modo geral, nem de algo específico. Por isso, ela toma o cuidado de não fixar aquilo que não existe por si só, mas surge sempre de novo ou é atualizado nas histórias (stories) das pessoas e do mundo (ALMEIDA, 2009: 162).

Ora, temos conhecimento de que o mundo moderno tem carecido de sentidos compartilhados e que o pensar, na atualidade, dá-se sem o aporte da tradição. Assim,

cremos que, com efeito, não é possível falar em sentido como substância, ou seja, como o Ser e a essência obscura de algo; pois, mesmo que houvesse ‘o sentido’ em si, ele só seria real à medida que se revelasse aos nossos sentidos sensoriais, que aparecesse de modo que pudéssemos apreendê-lo de forma compartilhada<sup>48</sup>. Portanto, à parte da relevante discussão sobre a busca de sentidos que a ação educativa e a escola podem fomentar, dedicar-nos-emos à análise quanto à atribuição de algum sentido que a educação possa ter à luz do pensamento arendtiano sobre o tema. Ou seja, nosso objetivo primeiro não é analisar detida e exaustivamente a contribuição escolar e seu papel formativo na busca por sentidos compartilhados em suas práticas e propostas – embora reflexões dessa natureza apareçam em diferentes momentos do texto –, e sim nos debruçarmos sobre o exame e a compreensão de um significado possível para educação moderna que não pretenda imprimir ações posteriores, mas que dote de sentido o que fazemos com nossos jovens e crianças na escola.

Nosso esforço de análise e reflexão assenta-se no fato de que, na atualidade, os discursos pedagógicos têm tido como principal preocupação as técnicas de ensino e o caráter utilitário da prática educativa. Dessa maneira, cremos que

o que há de notável, num tempo como o nosso, em que nunca antes se falou tanto de necessidades sociais da educação, em que nunca antes se deu tanta importância ao fenômeno da educação, em que os poderes públicos nunca antes com ela se preocuparam tanto, é que a ideia ético-política da educação se esvaiu (LEFORT, 1999: 219).

Assim sendo, pensar o significado da educação em sua dimensão formativa e, portanto, voltada à constituição da identidade do sujeito – não apenas da perspectiva da instrução, mas também da perspectiva ética e estética da formação dos novos – é o que inspirará nossa discussão sobre um possível sentido para a ação educativa.

Ainda que contemos com as fronteiras conceitualmente bem delimitadas das categorias de ‘princípio’, ‘significado’, ‘objetivo’ e ‘fim’, pensamos que, em sua aparência no mundo, o sentido de educação que pretendemos discutir aproxima algumas dessas categorias sem confundi-las ou sobrepor-las. Afinal, esse avizinhamo dos termos parece mostrar-se quando Arendt menciona que, diante da crescente ausência de sentido do mundo moderno, é como “se os homens fossem subitamente cegados para distinções fundamentais tais como sentido e fim, entre o geral e o particular, ou, gramaticalmente falando, entre ‘por causa de...’ e ‘a fim de...’” (2003: 113); isso

---

<sup>48</sup> Cf. Cap. 1 do livro *A vida do espírito* (ARENDR, 2008b).

também pode ser observado em outro momento, quando a autora afirma que a perplexidade da lógica de meios e fins aplicada a todas as atividades humanas em um mundo utilitário “pode ser diagnosticada teoricamente como a capacidade inata de perceber a diferença entre utilidade e significância, expressa na linguagem pela diferença entre ‘para que’ e ‘em nome de quê’” (2007: 167).

Ora, dissemos que Arendt não propõe uma definição estrita sobre o sentido; no entanto, dentre as características atribuídas às categorias, sabemos que os princípios inspiram as ações e colocam-nas em movimento. Dessa forma, quando ela afirma que a significância de algo se expressa na linguagem pelo ‘por causa de’ e ‘em nome de quê’, inferimos que o sentido de algo, para além de sua plena manifestação em ato, também é revestido de certas convicções fundamentais compartilhadas.

Além disso, partindo da ideia de que o esfacelamento dos sentidos comuns coincide com a ruptura do fio da tradição, o qual “nos guiou com segurança através dos vastos domínios do passado” (2003: 130), podemos dizer que os preconceitos antes compartilhados nas comunidades constituíam respostas significadas no passado, mas que tinham autoridade no presente. Esses ‘pensamentos congelados’ a que Arendt se refere eram não apenas dotados de significado, como também guias para o julgamento das ações. Desse modo, cremos que o sentido, embora não se configure como um objetivo, assume um aspecto de orientação. É válido destacar que a orientação a que nos referimos não é de ordem teleológica nem ao menos prescritiva, mas representa uma disposição em direção à comunidade do mundo.

Isso posto, as linhas seguintes serão dedicadas a analisar a concepção arendtiana de educação, a qual denota o esforço de compreensão, por parte da autora, e sua busca de sentido para a atividade educativa. Esta, assim como as demais atividades humanas no mundo moderno, ter-se-ia perdido dentro do movimento cíclico da eleição de meios que atinjam fins que, por sua vez, tornam-se outros meios e posteriores fins – todos regidos pelo imediatismo do consumo voraz de tudo.

### **3.2. A educação como inserção no mundo comum**

Nossa reflexão sobre um sentido que possa ser aferido à formação dos jovens e crianças – principalmente em seu aspecto institucional e à luz do pensamento arendtiano – terá início pela inserção que a educação possibilita no mundo comum. É importante ressaltar, porém, que quando aqui nos propomos a pensar as relações entre educação e

mundo comum, referimo-nos à tentativa de compreensão entre as intersecções possíveis entre a esfera pública e política do mundo comum e a esfera pré-política<sup>49</sup> da escola. Aliás, esse esforço de pensamento sobre os possíveis elos responsáveis pelo avizinhamo da educação com o mundo busca dotar de sentido uma prática educativa que tem sido concebida, em nossos tempos, apenas como um meio voltado à manutenção da sociedade.

Para abordar a relação de inserção no mundo por meio da educação, consideraremos, dentre outras, três noções que são imprescindíveis para a compreensão dessa ideia, mas que sofrem profundo rechaço por parte das concepções modernas de educação. São elas: a tradição, a autoridade e o caráter inacabado da condição de criança, ou seja, a infância como preparação para a vida adulta. É fato que a negação veemente do valor e da centralidade de tais ideias como pilares da prática pedagógica, em nossa perspectiva, não é gratuita e muito menos um acaso. Pois, assim como destacamos ao longo deste trabalho, os sinais agudos da crise na educação remontam a uma crise geral do mundo moderno, a qual dilacerou os sentidos outrora compartilhados pela comunidade dos homens.

Dizer que o ato educativo e a formação das novas gerações estão relacionados com a inserção desses jovens em um cabedal de conhecimentos e significados acumulados e valorizados pelas comunidades humanas – o qual lhes é legado como herança cultural e, embora não constitua mais a tradição sólida e coesa que era autorizada a iniciá-los nos costumes de uma comunidade, ainda preserva fragmentos do passado comum desejáveis de serem cultivados – certamente é uma postura destoante dos discursos educacionais contemporâneos. Afinal, é sabido que, desde a rebelião dos reformadores da Escola Nova contra a centralidade do professor e dos conteúdos no processo educativo, o maior estigma que uma prática docente ou uma instituição escolar podem receber é o rótulo de ‘tradicional’.

Sob a premissa do *pathos* do novo e a conseqüente renovação contínua das práticas e teorias de ensino, toda a cultura do trabalho e do pensamento pedagógicos é negada. Contudo, é preciso evidenciar que aquilo que usualmente é concebido como ‘pedagogia tradicional’ diz respeito a uma imagem caricatural da escola republicana, propagada pelos reformadores com o intuito de legitimar as pedagogias modernas<sup>50</sup>.

---

<sup>49</sup> O caráter pré-político da escola será tratado mais adiante neste texto.

<sup>50</sup> Concebemos como ‘pedagogias modernas’ os programas educacionais formulados pelos reformadores da Escola Nova e todos os discursos pedagógicos posteriores e contemporâneos que tenham inspiração

Mesmo em face disso, porém, devemos atentar ao fato de que, na escola e no mundo moderno em geral, quase tudo o que postula para si a vinculação a uma tradição é tido como obsoleto e retrógrado.

Com efeito, é interessante observar que o rechaço a essa tradição pedagógica que constituiu a base da escola até o advento das pedagogias modernas não é característico apenas dos discursos da Escola Nova, mas permanece como o oponente direto dos programas educativos do ‘século XXI’. Exemplo disso é o livro de Celso Antunes destinado à discussão das práticas pedagógicas que provocativamente recebeu o título de *Professores e professauros*. Escrito por um dos autores brasileiros mais ‘consumidos’ pelo público docente na atualidade, essa obra é marcada pela bem conhecida dicotomia entre velho/novo, ultrapassado/vigente, tradicional/inovador. Nela, o autor parte de sua perplexidade ao constatar os resquícios das práticas tradicionais na escola:

Pena que ainda existam aulas ministradas dessa forma. Há trinta anos não havia celular, os computadores não eram o que hoje são e uma simples viagem de São Paulo a Ubatuba não demorava menos que seis horas. Nesses trinta anos o mundo mudou, a medicina evoluiu, a tecnologia avançou, os transportes se aceleraram. Mas ainda existem aulas em que o professor é o centro do processo de aprendizagem. Nem todos os dinossauros foram extintos (2007: 16).

Ora, na afirmação acima, tal como nos demais exemplos que apresentamos ao longo deste trabalho, notamos que a educação moderna é pensada como projeção para o futuro. Contudo, a concepção que pretendemos expor e analisar assume uma perspectiva oposta: volta-se ao passado para significar a ação presente e objetivar, ainda que em meio a incertezas, a possibilidade futura do novo. É óbvio que quando mencionamos o passado como ponto de partida da ação educativa – por meio da inserção das novas gerações nos saberes que foram acumulados por nossos antepassados e que nos são caros –, não estamos defendendo deliberadamente um modelo pedagógico dito tradicional, dado que estamos pensando a formação de jovens e crianças não como um conjunto de técnicas e métodos de ensino. O ponto em questão não é a metodologia nem o fato de o professor utilizar-se de giz e lousa, ou de computador e projetor multimídia em suas aulas. O fato de iniciarmos nossa discussão pelas críticas destinadas à pedagogia tradicional é o rechaço às ideias que balizavam o pensamento educacional e

---

nos princípios escola-novistas e que se sustentem nos pressupostos básicos apresentados no segundo capítulo desta dissertação.

que, como parte da grande caricatura da escola tradicional, implicou a anulação de noções fundamentais para uma educação que encontra seu sentido no mundo comum.

A inserção dos novos no mundo, em uma primeira definição, diz respeito à familiarização dos recém-chegados com aquilo que será a sua ‘casa’ e que, por existir antes de sua chegada e permanecer para além de sua efêmera vida, transcende à existência individual de qualquer um. Nesse sentido, tal inserção refere-se a uma atividade de iniciação de jovens e crianças por parte dos adultos – aqueles que, por já serem iniciados, respondem pelo mundo. Tal iniciação, traduzida como transmissão de conhecimento do professor para o aluno, é um dos pontos mais combatidos pelas pedagogias modernas.

Nossos contemporâneos, a exemplo dos reformadores da Escola Nova, mantêm críticas ácidas à ideia de que a criança deveria apreender certos conhecimentos, significados e virtudes a partir da ação direta do professor – o qual, na concepção arendtiana, é um representante do mundo. Rubem Alves, por exemplo, propõe que

Um exercício fascinante a se fazer com as crianças seria provocá-las para que elas imaginassem o nascimento dos vários objetos que existem numa casa. Todos os objetos, os mais humildes, têm uma história para contar. Que necessidade fez com que se inventassem panelas, facas, vassouras, o fósforo, a lâmpada, as garrafas, o fio dental? Quais poderiam ter sido os passos da inteligência, no processo de inventá-los? Quem é capaz de, na fantasia, reconstruir a história da invenção desses objetos fica mais inteligente [... Assim, quero] uma escola que compreenda como os saberes são gerados e nascem. Uma escola em que o saber vá nascendo das perguntas que o corpo faz (2001: 54-55).

Podemos observar que a proposta empreendida pelo autor, no exemplo acima, não visa à apresentação da história de alguns dos artefatos do mundo, mas sim à inferência quanto ao processo que os geraram. Ora, ainda que a ênfase repousasse no processo de fabricação dos objetos, cremos que uma pedagogia voltada para a busca de significados centraria sua proposta no conhecimento e na narrativa sobre a experiência dos artífices. No entanto, essa atitude – diriam os críticos – remontaria a uma postura tradicional e ultrapassada em que o professor era o centro e detentor do conhecimento; segundo eles, porém, o educador da atualidade deveria “saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996: 52).

Com efeito, o que temos nesses discursos modernos é o combate a algumas práticas tidas como ‘tradicionais’, a saber: centralidade do professor no processo



educativo, uma vez que ele deveria deter os conteúdos e conhecê-los em profundidade para, posteriormente, transmiti-los aos alunos; aulas expositivas em que as atenções estariam voltadas para o docente; ênfase no trabalho e no esforço individual por parte dos alunos; mensuração do rendimento escolar por meio de notas e conceitos; uso do livro e manuais didáticos como principal suporte pedagógico; proposição de exercícios de treinamento destinados à memorização; entre outras. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais,

A 'pedagogia tradicional' é uma proposta de educação centrada no professor, cuja função se define como a de vigiar e aconselhar os alunos, corrigir e ensinar a matéria.

A metodologia decorrente de tal concepção baseia-se na exposição oral dos conteúdos, numa sequência predeterminada e fixa, independentemente do contexto escolar; enfatiza-se a necessidade de exercícios repetidos para garantir a memorização dos conteúdos. *A função primordial da escola, nesse modelo, é transmitir conhecimentos disciplinares para a formação geral do aluno [...] Os conteúdos do ensino correspondem aos conhecimentos e valores sociais acumulados pelas gerações passadas como verdades acabadas, e, embora a escola vise à preparação para a vida, não busca estabelecer relação entre os conteúdos que se ensinam e os interesses dos alunos, tampouco entre esses e os problemas reais que afetam a sociedade. [...]*

Nesse modelo, a escola se caracteriza pela postura conservadora. *O professor é visto como a autoridade máxima, um organizador dos conteúdos e estratégias de ensino e, portanto, o guia exclusivo do processo educativo* (BRASIL, 1997: 30-31; grifos nossos).

Para além das questões metodológicas apontadas – as quais dificilmente devem ter sido tão uníssonas quanto a descrição acima indica –, interessa-nos discutir a aversão do discurso pedagógico contemporâneo à transmissão do conhecimento como herança cultural legada pelas gerações passadas, à autoridade do professor e ao conseqüente papel de direcionamento docente no processo educativo. Afinal, pudemos notar que a concepção de uma educação comprometida com a iniciação de jovens e crianças no mundo, na qual o docente assuma o papel de representante do legado de realizações humanas de uma comunidade cultural, de acordo com tais abordagens, seria castradora no que se refere ao desenvolvimento das competências e habilidades do aluno, bem como da relação individual deles com o conhecimento.

Ora, não pretendemos aprofundar essa discussão e nem cremos que o assunto tenha sido abordado em toda sua complexidade nessa breve apresentação. Nosso objetivo em trazer à baila a recusa das pedagogias modernas a um conjunto de princípios e práticas considerados tradicionais é o de situar nossa análise sobre as

relações existentes entre educação e mundo – principalmente no que diz respeito à inserção – e demonstrar o quanto a tentativa de Arendt em buscar um sentido para o ato educativo que, por sua natureza, ultrapasse a superficialidade dos fins e da utilidade, situa-se na contramão dos discursos correntes. Esse ‘situar-se na contramão’ implica um convite ao pensamento sobre nossa experiência em um mundo desértico, ou seja, um mundo esfacelado em que tem ocorrido a crescente destruição “de tudo que há entre nós” (ARENDR, 2008a: 266).

Iniciaremos, então, nossa abordagem acerca da relação de inserção que a educação possui com o mundo comum a partir da concepção de Arendt a respeito da tradição e da autoridade, uma vez que ambas estão interligadas.

De acordo com a leitura de André Duarte sobre o pensamento arendtiano, “a tradição implica a ‘transmissibilidade’ de certos conteúdos assim como um vínculo especial para com o passado” (2000: 126); afinal, “na medida em que o passado foi transmitido como tradição, possui autoridade; na medida em que a autoridade se apresenta historicamente, converte-se em tradição” (ARENDR apud DUARTE, 2000: 126). Ou seja, a tradição não é sinônima de passado, mas sim um conjunto de elementos que compõem o passado e que são legados, de geração a geração, aos mais novos pela transmissão de costumes e saberes advindos de nossos antepassados. Nesse sentido, a tradição implica a permanência e a continuidade de dados do passado selecionados pelos antigos e preservados por uma comunidade.

Sendo assim, independentemente da suposta positividade ou negatividade de determinadas tradições – o que não nos cabe julgar aqui, visto que esse não é o nosso objetivo e que qualquer análise precipitada poderia incorrer em anacronismos – o fato é que elas conferem certa segurança e estabilidade aos novos. A tradição é, nas palavras de Arendt, “o testamento, dizendo ao herdeiro o que será seu de direito, [ela] lega posses do passado para um futuro” (2003: 31).

Ora, sabemos que no mundo moderno os saberes tradicionais foram invalidados e o ‘fio da tradição’ que nos unia ao passado foi rompido. Aliás, tal como já dissemos, a crise denota justamente a perda dos sentidos compartilhados que possuíamos e que, em grande parte, ligavam-se à tradição legada por nossos antepassados. Isso inevitavelmente atingiu a educação, que, mesmo em face de uma modernização tardia, voltou-se contra toda a tradição pedagógica em nossos tempos.

É inegável que, embora a ruptura com os paradigmas tradicionais apresente a possibilidade de pensarmos novamente sobre questões que haviam sido respondidas no

passado e de julgarmos novas ações, a perda da tradição desestabilizou os fundamentos de nosso mundo; afinal, “a tradição ordena o passado não apenas cronológica, mas antes de tudo sistematicamente, ao separar o positivo do negativo, o ortodoxo do herético, o que é obrigatório e relevante dentre a massa de opiniões e dados irrelevantes ou simplesmente interessantes” (ARENDDT, 1987: 170).

Associado à perda da tradição temos o desaparecimento da autoridade no âmbito político, o que, por extensão, acabou por atingir esferas pré-políticas

tais como a criação dos filhos e a educação, onde a autoridade no sentido mais lato sempre fora aceita como uma necessidade natural, requerida obviamente tanto por necessidades naturais, o desamparo da criança, como por necessidade política, a continuidade de uma civilização estabelecida [...] (ARENDDT, 2003: 128).

Nesse sentido, a perda da autoridade na educação, mais do que reflexo da perda de uma forma específica de autoridade que esteve presente nas relações políticas no mundo ocidental por muitos anos, é uma das principais expressões do impacto da crise do mundo moderno no âmbito educacional.

A noção de ‘autoridade’ em Arendt não pode e não deve ser confundida com as de ‘poder’ ou ‘violência’, pois, embora requeira obediência, não o faz com base na força. A autoridade pressupõe uma relação assimétrica, ou seja, uma hierarquia em que um sujeito obedece ao outro pelo reconhecimento da legitimidade que aquele possui e não em face de uma coerção ou persuasão. Afinal, onde se faz necessário o uso da força não há autoridade, uma vez que um sujeito é coagido a obedecer a outro sem que haja nada que o leve a reconhecer como legítima e voluntária sua própria submissão. Por outro lado, onde há persuasão não há autoridade, dado que a primeira exige uma relação igualitária regida pela argumentação e pelo conseqüente convencimento de uma das partes.

Arendt identifica a experiência romana da fundação como o principal modelo do que foi a autoridade na política, pois, para os romanos, a fundação da cidade de Roma representava o início, irrepetível, da história e da organização política de seu povo. A autora destaca que é nesse contexto que surge o conceito de autoridade, de maneira que “a palavra *auctoritas* é derivada do verbo *augere*, ‘aumentar’, e aquilo que a autoridade ou os de posse dela constantemente aumentam é a fundação” (2003: 163-164). Assim, aqueles que possuíam autoridade – os anciões – “a obtinham por descendência e transmissão (tradição) daqueles que haviam lançado as fundações de todas as coisas futuros, os antepassados [...]” (ARENDDT, 2003: 164).

Dessa maneira, segundo a concepção arendtiana, uma vez que os anciões do Senado eram consultados sobre as ações a serem tomadas, sua autoridade ligava o presente do povo romano ao seu passado – dado que cada ato remetia ao momento sagrado da fundação. Por isso, a idade *provecta* era considerada pelos romanos como o clímax da vida, não necessariamente devido à sabedoria e à experiência acumulada pelo idoso, mas sim pelo fato de que, quanto mais velha a pessoa fosse, mais próxima ela convivera dos antepassados e do próprio passado. Diante disso, Arendt conclui que “ao contrário de nosso conceito de crescimento, em que se cresce para o futuro, para os romanos o crescimento dirigia-se no sentido passado” (2003: 166).

Embora a autora afirme que a autoridade tenha desaparecido do mundo moderno e que todo seu esforço elucidativo quanto ao tema deveria ser conduzido pela pergunta ‘O que foi a autoridade?’, e não a partir da questão que intitula o seu ensaio sobre o tema – ‘Que é autoridade?’ – (2003: 127), podemos ainda sustentar que uma relação fundada na autoridade dos adultos sobre as crianças no âmbito pré-político da escola é imprescindível para uma educação que tenha como significado último o mundo comum.

Com efeito, o que perdemos por completo no mundo moderno – e que, certamente, não foi tratado de forma nostálgica por Arendt – foi a autoridade na política, pois

A autoridade, assentando-se sobre um alicerce no passado como sua inabalada pedra angular, deu ao mundo a permanência e a durabilidade de que os seres humanos necessitam precisamente por serem mortais – os mais instáveis e fúteis seres de que temos conhecimento. Sua perda é equivalente à perda do fundamento do mundo, que, com efeito, começou desde então a mudar, a se modificar e transformar com rapidez sempre crescente de uma forma para outra [...] Mas a perda da permanência e da segurança do mundo – que politicamente é idêntica à perda da autoridade – não acarreta, pelo menos não necessariamente, a perda da capacidade humana de construir, preservar e cuidar de um mundo que nos pode sobreviver e permanecer um lugar adequado à vida para os que vêm após (2003: 131-132).

Ora, a perda do fundamento do mundo configurou-se na crise em que vivemos atualmente; entretanto, tal como menciona a autora, nossa capacidade de preservar e cuidar do mundo, estabelecendo algo que seja compartilhado entre nós, não se esvaiu junto à tradição e à autoridade na política. Eis, na verdade, onde reside o significado da educação de acordo com nossa concepção: em preservar o mundo comum por meio da inserção e da subsequente familiarização de jovens e crianças com esse legado de

criações humanas, contribuindo, assim, para uma possível atualização do novo que cada um deles representa e traz como potência.

Nesse sentido, Arendt ressalta que a autoridade do adulto sobre a criança é traduzida por sua responsabilidade pela preservação do mundo. O adulto que, no caso específico da instituição escolar, aparece como a figura do professor, é um representante do mundo. Assim, pelo fato de ser iniciado e de pertencer a este mundo, o professor é responsável por apresentá-lo aos novos de forma que estes, a partir do conhecimento sobre o artificialismo e palco das aparências humanas, possam deixar sua condição de estrangeiro e passarem a sentir-se em casa no mundo. Em relação a isso, “face à criança, é como se ele [professor] fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo à criança: – Isso é o nosso mundo” (ARENDR, 2003: 239).

Nessa perspectiva, a autoridade do professor assenta-se em sua condição de representante do mundo, de porta-voz do legado cultural de nossos antepassados. Ou seja, a fonte de sua autoridade não está em si, em sua personalidade ou em seu *status*, mas sim na instituição a que ele pertence e nos saberes, princípios e virtudes do mundo comum aos quais ele representa. Assumir essa autoridade é, de fato, reconhecer que a relação entre professor e aluno é assimétrica e que, nela, o adulto é responsável não apenas pelo processo educativo – no que se refere à apreensão dos conteúdos –, como também pela formação desses novos no mundo. Isso, porém, não garante o reconhecimento dessa autoridade por parte dos novos, mas possibilita que o adulto assuma sua responsabilidade direta pela formação dos jovens e pela continuidade do mundo.

Diante disso, as crianças e jovens, ao chegarem ao mundo, são tal como estrangeiros, necessitando de anfitriões que lhes apresentem este mundo que, do nascimento até a morte, será sua casa, local em que imprimirão sua marca singular a partir da revelação de quem cada um deles é e das experiências que legarão aos que vierem após sua chegada. Nesse sentido,

O professor, que precisa ter o mundo como *sua* casa, tem por tarefa receber nela os ‘forasteiros’ [...] As crianças, porém, não só estarão no mundo até o final de sua vida, mas este será também *sua* habitação. Ao chegar, contudo, elas ainda não conhecem o lugar das coisas, não sabem o que realmente importa neste lugar, nem como se movimentar nele. Por isso, não podemos cobrar ações e decisões delas que dizem respeito a modificações na casa, como as cobraríamos de um adulto. Diante das crianças é o professor que, como conhecedor e co-autor

desse espaço comum e incumbido de acolher os novos, responde pela casa (ALMEIDA, 2009: 31).

Com relação a isso, Arendt diz que, na medida em que a criança é nova, “deve-se cuidar para que essa coisa nova chegue à fruição em relação ao mundo como ele é” (2003: 239). Assim sendo, a educação deve ser responsável pela iniciação desses novos sujeitos em nossos costumes, princípios e saberes, ao passo que cabe ao professor o papel de representante direto de tal legado. É importante ressaltar que esse caráter de ‘representante do mundo’ a ser assumido pelo professor não implica a concordância com o mundo tal como ele é, mas sim o reconhecimento de que, embora o mundo possa estar repleto de coisas que reprovamos, ele ainda é nossa casa e o lugar em que estamos e somos parte, ao mesmo tempo.

Dessa maneira, a educação “supõe [...] processos intencionais que transmitem aquilo que é valioso, de um modo inteligível e voluntário [... Ela] assinala o processo por meio do qual o indivíduo é indiciado em tradições” (PETERS, 1979: 120). A educação consiste, assim, “em iniciar os outros em atividades, modos de conduta e pensamento” (1979: 125).

Ora, se retomarmos a discussão quanto à negação, por parte dos pedagogos modernos, da tradição como fonte de transmissão de saberes e da autoridade docente, notaremos que as críticas à pedagogia tradicional não se restringem às questões metodológicas. A aversão à ideia de inserção como transmissão de um legado cultural pode ser bem definida pelas palavras do autor contemporâneo Philippe Perrenoud<sup>51</sup>:

Educar e instruir é fazer com que o aprendiz compartilhe uma cultura, *aceite uma herança*, ou seja, *enquadre-se em um molde*, aceite uma certa padronização dos saberes, de suas formas de pensar, de sentir, de comunicar [...] Esse desejo de unidade apresenta um problema: *empobrece* progressivamente a diversidade dos modos de vida e de pensamento, em prol de uma língua escolar, de um pensamento ortodoxo, de uma racionalidade exemplar, de uma sensibilidade e de

---

<sup>51</sup> Philippe Perrenoud é um autor contemporâneo de grande visibilidade no âmbito educacional. Dos concursos elaborados pelas Fundações VUNESP e Carlos Chagas para o provimento do cargo de Professor de Educação Básica que se iniciaram ou foram encerrados em 2010 no estado de São Paulo, temos os seguintes dados:

- VUNESP: dos 7 concursos realizados (apenas 5 apresentavam referências bibliográficas nos editais), 3 possuíam a indicação de uma obra do autor em sua bibliografia de referência (Prefeitura de Sorocaba – edital 03/2010; Prefeitura de São José dos Campos – edital 03/2009; Prefeitura de Atibaia – edital 01/2009; Prefeitura de Cubatão – edital 001/2010; Prefeitura de Guaíra – edital 001/2010; Prefeitura de São Carlos – edital s/n; Prefeitura de São Bernardo do Campo – edital 003/2010).

- Fundação Carlos Chagas: os 2 concursos realizados tinham uma obra do autor em sua bibliografia de referência (Secretaria de Educação do Estado de São Paulo – resolução SE 09/2010; Prefeitura do Município de São Paulo – processo n.º 2009-0.128.259-2).

Fontes: <http://www.vunesp.com.br/> e <http://www.concursosfcc.com.br/>.

uma ótica codificadas, de uma cultura de massas (2001: 32).

Isso significa que, de acordo com a visão do autor, até há o reconhecimento da transmissão de um legado por parte da educação; entretanto, ele concebe esse processo educativo como uma padronização dos saberes e das aprendizagens, ou seja, como a ‘enformação’<sup>52</sup> e não a formação dos alunos – o que acaba por lhes tolher capacidades.

É fato que essa suposta restrição aos educandos não é considerada apenas da perspectiva da tradição e da transmissão de conhecimentos, virtudes e saberes preservados, mas também do ponto de vista da relação hierárquica existente entre professores e alunos. Exemplo disso é a própria recusa ao uso do termo ‘professor’ para referir-se ao docente e sua conseqüente substituição por denominações como ‘mediador’, ‘parceiro mais experiente’, ‘educador’ e ‘facilitador’, entre outras. O que identificamos nos discursos que lançam mão de tais termos para referirem-se à atividade docente é uma recusa deliberada em legitimar a fonte tradicional da autoridade do professor. Nesse sentido, o processo educativo é visto como uma ‘construção’ compartilhada dos conhecimentos, de forma que, ao professor, cabe somente o papel de coadjuvante, ao passo que, em nossa concepção, caber-lhe-ia a responsabilidade não pela garantia da aprendizagem dos conteúdos, mas pelo esforço no sentido de familiarização dos novos no mundo.

Conceber o professor como um parceiro do aluno implica conceber a relação docente-discente como igualitária e, portanto, simétrica. Essa concepção, aliás, é anunciada por vários autores modernos e aparece com clareza no projeto educativo da Escola da Ponte<sup>53</sup>, no qual se afirma:

O orientador educativo [professor] não pode ser mais entendido como um prático da docência, ou seja, um profissional enredado numa lógica instrutiva centrada em práticas tradicionais de ensino, que dirige o acesso dos alunos a um conhecimento codificado e predeterminado. [Ele] é, essencialmente, um promotor de educação, na medida em que é chamado [...] a co-orientar o percurso educativo

---

<sup>52</sup> De acordo com o Dicionário Houaiss, ‘enformação’ consiste em: ato ou efeito de enformar; pôr na forma.

<sup>53</sup> A Escola da Ponte foi fundada na década de 1970 e está situada no distrito do Porto, em Portugal. Ela é um dos principais protótipos de projetos educativos que têm como bandeira a democratização das relações entre professores e alunos e o desenvolvimento da autonomia dos educandos por meio de estratégias diferenciadas, tais como: flexibilização do currículo a partir dos interesses individuais e coletivos dos alunos; organização de assembleias de modo que alunos e professores deliberem conjuntamente sobre os diversos assuntos da escola, inclusive sobre as regras e respectivas sanções para aqueles que não as cumprirem; participação efetiva dos pais e comunidade nas ações escolares e outros. O escritor Rubem Alves publicou, em 2001, o livro *A escola que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*, em que apresenta um relato de suas impressões sobre a visita que fez à referida instituição escolar.

de cada aluno e a apoiar os seus processos de aprendizagem (ESCOLA DA PONTE, 2003: 5).

Ora, sabemos que o campo da igualdade é o político, em que os adultos já considerados educados – ou seja, iniciados no mundo – aparecem em atos e palavras e estabelecem suas relações por meio da persuasão e do diálogo. Assim sendo, é importante ressaltar que, segundo Hannah Arendt, a escola situa-se entre a esfera privada do lar e a esfera pública do mundo comum.

Dessa maneira, a escola está inserida em uma esfera intermediária, a qual é interposta entre o âmbito privado e o público. Isso significa que os critérios que regem a vida pública não são válidos nem aplicáveis de forma imediata e irrefletida ao espaço educacional, bem como os fundamentos que regem a vida privada também não podem ser aplicados à escola. Nas palavras de Arendt, a escola é “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” (2003: 238).

Na escola, a criança não está totalmente resguardada da publicidade do mundo, dado que convive com pessoas de diferentes idades, crenças, costumes e etnias, assim como ainda não está autorizada a responder e a participar plenamente do mundo político. Diante disso, é interessante observar dois extremos na história da pedagogia: de um lado, a educação infantil, com características de serviço social e fortemente carregada de um princípio de maternagem; de outro, as práticas modernas voltadas à democratização das relações entre professores e alunos por meio da elaboração de um simulacro de mundo e esfera política.

Passamos da ‘tia’ para a ‘parceira’ de assembleia<sup>54</sup>. Afinal, o que temos notado nas escolas modernas é a crescente apologia a práticas em que as crianças sejam ‘protagonistas’ do processo de ensino e aprendizagem, e, paralelamente a isso, possam desenvolver sua autonomia e seu espírito crítico por meio das decisões coletivas tomadas entre os pares – sendo que o próprio professor, de certa forma, é também um par.

Não é difícil encontrar exemplos que reforçam a ideia de que a escola, tal como a esfera pública, deve ser um espaço de liberdade em que seus membros – professores, diretores, alunos e outros – deliberam a partir da mesma condição: como iguais em uma

---

<sup>54</sup> Embora a concepção e o discurso apresentados não sejam consoantes com o que temos abordado neste trabalho, em seu livro *Professora sim, tia não*, Paulo Freire apresenta sua crítica à noção de docência associada às relações familiares, bem como discute a postura do professor progressista na escola da atualidade.



ágora. Em matéria publicada na edição 466 da revista *Época*, sob o título de “O que as escolas precisam aprender”, é relatado, dentre outros apontamentos para a escola do século XXI, o exemplo da Escola Lumiar<sup>55</sup> como protótipo de instituição educativa que atingiu o seguinte postulado: ‘Estabelecer metas e fazer escolhas’. No que se refere às práticas desenvolvidas em tal unidade de ensino, afirma-se:

Na escola Lumiar, em São Paulo, ***os alunos começam a decidir sobre o próprio destino a partir dos 6 anos***. Para isso, muitos dos ***elementos que caracterizam uma escola tradicional foram eliminados*** [...] Os alunos montam sua grade horária [...] O modelo é baseado em projetos. A cada bimestre, com a ajuda do tutor e dos pais, os estudantes selecionam os projetos de seu interesse. "Oferecemos um cardápio variado, e os alunos constroem seu aprendizado", afirma o educador Fernando Almeida, da Lumiar. Apesar da aparente bagunça, ***a democracia costuma resolver os conflitos***. Houve um caso em que ***os próprios alunos expulsaram um colega da escola*** por ele ter rasgado o trabalho de outros. Ele só poderia voltar quando pedisse desculpas. Fez isso três dias depois (ARANHA, COTES, MONTEIRO, 2007: 5).

Com relação a essa tentativa da escola moderna em aproximar suas práticas dos critérios vigentes e válidos no mundo – embora se situe em uma esfera intermediária e pré-política –, Azanha abordou-a ao afirmar que a proposta de uma escola que prima pela democratização da relação pedagógica parte do princípio de que, à medida que formamos homens livres, teremos uma sociedade democrática. Entretanto, “esta aspiração – não obstante a simpatia e o entusiasmo que desperta – repousa numa ideia simplista da sociedade política concebida como sendo mero reflexo de características dos indivíduos que a compõem” (AZANHA, 1987: 37-38). Diante disso, o autor ressalta que “imaginar que a vivência da liberdade no âmbito da escola capacite para o exercício da liberdade na vida pública, é, de certo modo, deixar-se embair por um simulacro pedagógico da ideia de democracia” (1987: 39).

Assim, reiteramos que a escola, segundo Arendt, não apenas se aloca entre a esfera pública e a esfera privada, como também se constitui como um espaço pré-político. Isso significa que, embora as relações que se dão no âmbito escolar não sejam políticas no sentido estrito do conceito, a inserção das crianças no mundo – ofertada pela ação educativa por meio da introdução dos recém-chegados nos conhecimentos

---

<sup>55</sup> O Instituto Lumiar foi criado em 2002, em São Paulo, pelo empresário paulista Ricardo Semler – chefe executivo da Semco S/A –, com o intuito de pensar a proposta pedagógica que balizaria as ações da Escola Lumiar. A instituição escolar foi fundada em 2003, também na cidade de São Paulo, e tem como princípio a noção de ‘escola democrática’, que implica a proposição de práticas e currículos diferenciados. Atualmente, a rede Lumiar conta com três escolas; em 2007, passou a compor o rol de instituições escolares que recebem financiamento do Projeto Escolas Inovadoras, da Microsoft.

acumulados, princípios e virtudes públicas – pode ter considerável impacto na futura atuação política desses novos. Não se trata, porém, de uma preparação deliberada para a efetivação de um projeto político que se traduz, em grande parte dos casos, na premissa de um mundo melhor. Ao contrário. Embora a ideia de inserção das novas gerações no mundo seja rotulada, pejorativamente, como tradicional, essa concepção de educação não visa legar aos jovens e crianças um plano futuro destinado à transformação da sociedade, mas sim iniciá-los em nossas tradições, costumes e heranças culturais, de modo que possam sentir-se em casa no mundo, além de, na vida adulta, dele tomar parte e por ele responder, participando politicamente de sua constituição.

Nesse sentido, da mesma forma que a educação como formação e iniciação dos novos é temporária, a autoridade dos adultos sobre eles também o é. A escola está alocada no espaço de transição entre o público e o privado, pois tem como função “ensinar às crianças como o mundo é, e não instruí-las na arte de viver” (ARENDDT, 2003: 246).

Com efeito, não podemos desconsiderar o fato de que, no mundo moderno, a esfera social entremeou-se à esfera pública e à esfera privada, diluindo a fronteira entre ambas. Isso não apenas implicou a migração e fusão dos elementos que caracterizavam os âmbitos público e privado, como também socializou a escola moderna, de certa forma. As demandas sociais que a escola da atualidade avoca para si, bem como a chegada de crianças cada vez mais novas e frágeis – as quais são expostas às faíscas de luz<sup>56</sup> da esfera educacional –, eclipsaram seu caráter formativo e a relação direta da educação com o mundo comum. Assim sendo, urge a retomada de um significado comum para o ato educativo, para além dos fins e da utilidade que a educação dos jovens possa ter.

No que se refere a isso, Arendt afirma:

o problema da educação no mundo moderno está no fato de, por sua natureza, não poder esta abrir mão nem da autoridade, nem da tradição, e ser obrigada, apesar disso, a caminhar em um mundo que não é estruturado pela autoridade nem tampouco mantido coeso pela tradição (2003: 245-246).

---

<sup>56</sup> Optamos pela metáfora da ‘faísca de luz’ porque Arendt caracteriza a esfera pública como luzente, haja vista que nela os sujeitos são expostos à claridade do mundo devido à publicidade de tal âmbito. Nessa perspectiva, dado que a escola não se constitui como o espaço obscuro do lar, nem é impactada pela luz fulgurante da esfera pública, cremos que sua condição intermediária lhe destine algumas fagulhas luminosas que podem ser exemplificadas pela exposição das crianças à convivência com o diferente, pela sujeição delas a uma estrutura organizativa que se distingue daquela que há no lar e por uma espécie de autoexposição das crianças entre seus pares.

### 3.3. A educação como conservação do mundo comum

As palavras de Arendt citadas no término da última seção apresentam-se como um grande desafio não apenas para os pedagogos, mas para todos os adultos em geral; afinal, a formação das novas gerações é um tema político por excelência e não se restringe a uma questão técnica. Dizemos isso porque “sempre que a relevância do discurso entra em jogo, a questão torna-se política por definição, pois é o discurso que faz do homem um ser político” (ARENDR, 2007: 11). Tendo em vista que a educação dos novos relaciona-se diretamente com a transmissão de nosso legado cultural e com a preservação do mundo comum, e que, dentro desse cenário, há uma disputa programática quanto aos princípios, objetivos e fins educacionais, a questão educativa torna-se política por natureza.

Nesse sentido, a ampla discussão sobre o projeto educativo de determinada comunidade é assunto público e político, cabendo aos pedagogos as resoluções práticas e metodológicas relativas a isso – uma vez que eles são considerados técnicos em assuntos educacionais.

Assim, esse compromisso estendido pela formação dos novos dá-se pelo fato de a criança achar-se em um “estado de vir a ser” (ARENDR, 2003: 234). Ora, afirmar que ela é um adulto e cidadão em potencial, e defini-la, desse modo, como um recém-chegado no mundo humano em que os adultos são responsáveis, é também uma concepção que se situa na contramão dos discursos educacionais modernos. Isso assim o é devido ao fato de que os pedagogos modernos, desde o estabelecimento do Século da Criança por parte dos reformadores, concebem a infância como um estágio dotado de sentido em si mesmo. Ou seja, diferentemente da concepção arendtiana da infância como um estágio de formação que antecede e prepara a criança para a vida adulta e para a participação na política, os discursos educacionais da Modernidade evocam a singularidade da infância traduzida na forma pela qual a criança se insere no mundo e o concebe. Assim, a criança não apenas ‘está’, mas ela ‘é’.

Essa concepção de infância fortemente impregnada pelos discursos da psicologia pode ser definida pelas seguintes palavras de Kramer<sup>57</sup>:

---

<sup>57</sup> Sonia Kramer é professora da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e possui variados estudos sobre a história da infância e a educação infantil no Brasil. Seus textos sobre a dimensão histórica

*A criança não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará (adulto, no dia em que deixar de ser criança). Reconhecemos o que é específico da infância: seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência de cultura. Crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nela produzidas. Esse modo de ver as crianças favorece entendê-las e também ver o mundo a partir do seu ponto de vista. A infância, mais que estágio, é categoria da história: existe uma história humana porque o homem tem infância (2007: 15).*

A compreensão da infância como um estágio que possui significado em si, bem como da criança como um cidadão produtor de cultura, corrobora, nos discursos vigentes, o pressuposto básico da existência de um mundo infantil e da inserção peculiar das crianças em tal espaço singular por meio dos brinquedos e das brincadeiras.

No entanto, partindo da concepção tradicional da criança como um ser inacabado, Arendt destaca o duplo aspecto que os recém-chegados representam para os adultos, especialmente para os professores: são novos em um mundo que lhes é estranho e encontram-se em processo de formação; são novos seres humanos e seres humanos em formação (2003: 235). Nessa perspectiva, se por um lado a criança é um ser humano em formação biológica, por outro, ela é um ser novo e único que acaba de chegar ao mundo e precisa ser nele inserida.

Com efeito, em seu aspecto biológico voltado ao desenvolvimento físico e mental, a criança assemelha-se aos demais filhotes de outras espécies animais, pois, “com respeito à vida e seu desenvolvimento [, ela] é um ser humano em processo de formação, do mesmo modo que um gatinho é um gato em processo de formação” (ARENDR, 2003: 235). No que se refere à sua formação humana como membro de um mundo artificial, a criança é um ser novo e singular que, para desenvolver sua identidade e posteriormente revelar quem ela é, necessita ser inserida neste mundo velho em que ela chega como estrangeira. Assim sendo, “os pais humanos, contudo, não apenas trouxeram seus filhos à vida mediante a concepção e o nascimento, mas simultaneamente os introduziram em um mundo” (2003: 235).

Em face disso, Arendt afirma que os adultos – pais e professores – assumem dupla responsabilidade: pela vida e desenvolvimento da criança, e pela continuidade do mundo. Nesse sentido, a criança, como um novo ser na vida e no mundo, precisa ser protegida da luz pública deste mundo, tendo como local tradicional para seu

---

e social da infância são encontrados em alguns materiais elaborados pelo Ministério da Educação – como é o caso do ensaio citado nesta dissertação.

desenvolvimento a esfera privada do lar. Entretanto, da mesma forma que a criança precisa ser protegida do mundo, o mundo precisa ser protegido do novo que a criança representa. Em outras palavras, “a criança requer cuidado e proteção especiais para que nada de destrutivo lhe aconteça de parte do mundo [;] porém também o mundo necessita de proteção, para que não seja derrubado e destruído pelo assédio do novo que irrompe sobre ele a cada geração” (ARENDDT, 2003: 235).

É importante ressaltar que a referida proteção à criança no âmbito do lar, como sabemos, não é uma realidade para todos os recém-chegados, principalmente no Brasil. As inúmeras desigualdades entre os diferentes estratos da sociedade não permitem que nossas crianças tenham o resguardo que lhes é necessário para o pleno desenvolvimento e formação. Por isso, devido ao fato de a segurança e a integridade física, mental e psicológica das crianças serem algo reconhecidamente desejável, a proteção a elas tornou-se, em nossos tempos, um assunto da agenda política. Assim, embora esse caráter social da educação e da formação infantil não tenha sido mencionado por Arendt – devido à época e ao local em que a autora vivia, bem como ao fato de não ser esse o foco da discussão em pauta – e não seja abordado neste trabalho, a ressalva é válida para que se possa pensar o lugar e o significado da ação educativa em um país que tem as desigualdades sociais como fator constitutivo de sua identidade.

Isso posto, retomamos nossa discussão sobre a dupla responsabilidade dos adultos, tendo em vista a relação de conservação que a educação mantém com o mundo comum com vistas à continuidade desse legado humano, bem como à inserção dos novos de modo que estes possam, em parte, deixar sua condição de estrangeiros. Sobre tal relação, Arendt diz:

A fim de evitar mal-entendidos: parece-me que o conservadorismo, no sentido de 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 é aí assumida implica, é claro, uma atitude conservadora (2003: 242).

Ora, essa atitude conservadora que a autora afirma ser parte fundamental da atividade educacional põe a escola, mais uma vez, em uma posição peculiar, ou seja, no espaço intersticial entre o velho e o novo, o público e o privado. Nesse sentido, o que Arendt denomina como conservadorismo não deve ser compreendido como algo pejorativo e necessariamente retrógrado. A educação conservadora mencionada pela autora diz respeito à atividade educativa que, em seu compromisso com a durabilidade

do mundo comum, dedica-se a conservar certos elementos que o compõem, legando-os a cada nova geração que chega a este mundo.

A conservação do mundo diz respeito, em parte, à inserção dos novos; entretanto, ela não consiste apenas nisso. Iniciar nossos jovens e crianças em conhecimentos, princípios e virtudes que priorizamos e consideramos importantes para serem legados contribui para a preservação do mundo. Contudo, essa relação de inserção que o ato educativo estabelece com o mundo refere-se muito mais à proteção dos novos e à contribuição para que estes possam pertencer ao mundo e nele encontrar seu espaço. Ou seja, inserir os recém-chegados no artificialismo humano, embora confira certa estabilidade ao mundo dos homens, contribui preferencialmente para que os novos possam ‘sentir-se em casa’ neste mundo e, posteriormente, por ele responder.

O que seria, então, assumir uma postura conservadora na educação? Conservação seria sinônimo de estagnação? Uma educação conservadora seria a efetivação do tão rechaçado modelo tradicional de ensinar? Ou seria a manutenção do *status quo*? Em uma primeira e concisa definição, podemos dizer que uma educação que tenha como compromisso a preservação do mundo comum volta-se para a tradição refutada em nossos tempos e dela extrai fragmentos preciosos para legar aos novos.

Tendo em vista que, no mundo moderno, o fio da tradição foi rompido e que, assim, o passado foi-nos legado sem testamento, a atitude conservadora que a ação educativa pode ter frente ao mundo e à constante ameaça que o *pathos* do novo lhe oferece é a de selecionar os fragmentos do passado que constituíram experiências dignas de serem narradas aos jovens.

Em seu texto sobre Walter Benjamin no livro *Homens em tempos sombrios*, Arendt assevera que o autor “sabia que a ruptura da tradição e a perda da autoridade que ocorriam durante sua vida eram irreparáveis” (1987: 165-166) e que, assim sendo, seria preciso descobrir novas maneiras de tratar o passado sem o auxílio do testamento que a tradição representava. Diante disso, Benjamin “tornou-se mestre ao descobrir que a transmissibilidade do passado fora substituída pela sua citabilidade” (1987: 166), pois, dado o fato de que a ruptura da tradição privou-nos dos parâmetros de seleção e organização do passado, legando-nos uma herança sem testamento, não havia mais um bloco coeso de saberes a serem transmitidos, restando-nos o recolhimento de pedaços desse passado.

Isso significa que, uma vez que não há a tradição para selecionar aquilo que deveria ser transmitido do passado, a atitude diante do passado, no mundo moderno, é a

de penetrar-lhe e dele retirar pedaços preciosos a serem legados, tal como as ‘citações’ de Benjamin. Assim, “sob essa forma de ‘fragmentos do pensamento’, as citações têm a dupla tarefa de interromper o fluxo da apresentação com uma ‘força transcendente’ [...] e, ao mesmo tempo, de concentrar em si o que é apresentado” (ARENDDT, 1987: 166).

Mais do que apresentar o passado como tradição e de transmiti-lo como uma unidade sólida, conferir alguma durabilidade ao mundo por meio da preservação de fragmentos do passado conserva a beleza de nosso legado a partir do recorte do “rico e estranho, coral e pérolas, daquilo que fora transmitido numa única peça maciça” (1987: 168).

Tal atitude de voltar-se ao passado e dele retirar fragmentos que serão ressignificados fora de seu contexto original é definida por Arendt pela metáfora da atividade do colecionador. Nesse sentido,

[...] o colecionar é a paixão das crianças, para quem as coisas ainda não são mercadorias e não são avaliadas segundo sua utilidade, e também passatempo dos ricos, que possuem o suficiente para não precisar de nada útil e portanto podem se permitir fazer da ‘transfiguração de objetos’ [...] o seu negócio (1987: 167-168).

O colecionar, assim, é movido por um prazer desinteressado em que não se busca atribuir nenhuma utilidade aos objetos colecionados – o que acaba por redimir tais utensílios de seu caráter de coisa, visto que não são julgados pela categoria de meios e fins. Com isso, “assim como o passeio por entre os tesouros do passado é o privilégio luxuoso do herdeiro, da mesma forma a ‘atitude do colecionador, no sentido mais elevado, é a atitude do herdeiro’” (ARENDDT, 1987: 169).

Dessa maneira, Arendt define Walter Benjamin como um colecionador de pérolas, devido à atitude do autor diante do passado e da história, a qual é tida, para ela, como um ‘pensar poeticamente’. Nas palavras da autora,

Esse pensar, alimentado pelo presente, trabalha com os ‘fragmentos do pensamento’ que consegue extorquir do passado e reunir sobre si. Como um pescador de pérolas que desce ao fundo do mar, não para escavá-lo e trazê-lo à luz, mas para extrair o rico e o estranho, as pérolas e o coral das profundezas, e trazê-los à superfície, esse pensar sonda as profundezas do passado [...] O que guia esse pensar é a convicção de que, embora o vivo esteja sujeito à ruína do tempo, o processo de decadência é ao mesmo tempo um processo de cristalização [...] [em que] algumas coisas ‘sofrem uma transformação marinha’ e sobrevivem em novas formas [...], como se apenas esperassem o caçador de pérolas que um dia descera até elas e as trará ao mundo dos vivos – como ‘fragmentos do pensamento’, como algo ‘rico e estranho’ [...] (1987: 176).

Ora, sabemos que, tal como evidenciou Arendt, o problema da educação, em nossos tempos, é ter que se guiar em um mundo que não conta com os parâmetros da tradição e em que a autoridade se extinguiu, sem deixar, porém, de valer-se da tradição e da autoridade. Contudo, ao trazermos, pelos escritos arendtianos, o exemplo de Walter Benjamin como ‘coleccionador de pérolas’, temos o intuito de pensar essa experiência no que tange ao compromisso delicado da educação com a preservação – e, em alguns casos, a instauração – da comunidade de sentidos de um mundo em pedaços e tomado pelo critério instrumental da finalidade.

É óbvio que, tal como dissemos, embora a tradição tenha se rompido e seus parâmetros já não nos guiam em nossa compreensão sobre o presente e o passado, a escola tem a responsabilidade de inserir os novos em certos saberes, conhecimentos, princípios e virtudes. A transmissibilidade que a relação de inserção no mundo imputa à instituição escolar por meio da educação é algo fundamental em nossa discussão sobre a busca de sentido do ato educativo. Entretanto, para além do caráter de iniciação e apresentação que tal inserção assume, cremos que a preservação do mundo comum contra o ímpeto do novo como ciclo de constante transformação repousa na conservação de ‘pérolas e corais’ encontrados no passado.

Formar nossos jovens, nessa perspectiva, relaciona-se à seleção de pedaços preciosos do passado que, ao mesmo tempo em que conservem certa dimensão do mundo, possam ter algum sentido no presente. Com a ruptura da tradição, restar-nos-ia a atitude do colecionador que, em sua paixão por objetos antigos, seleciona aquilo que é estranho e retira tais utensílios de contexto para que possam ser ressignificados no presente. Ou seja, nossa postura ante um passado sem autoridade seria mergulhar ao fundo do mar em busca de fragmentos – as pérolas –, para preservá-los e dar-lhes novo sentido no mundo presente.

Em nossa concepção, essas pérolas, que uma vez deslocadas de seu contexto podem receber novo significado no presente, são as experiências. Segundo o pensamento de Benjamin, as experiências, mais do que vivências individuais, são “uma forma de se relacionar com o mundo e de se apropriar daquilo que acontece nele” (ALMEIDA, 2009: 173). A experiência diz respeito à nossa relação com o mundo e com os outros, a qual, por inserir-se no espaço ‘entre’, é carregada de sentido. Desse modo, ela “é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” (LARROSA, 2001: s/n).



Assim, as histórias provenientes de experiências ímpares têm muito a testemunhar sobre o mundo, além de contribuir para a formação dos novos. Afinal, tal como tratamos no primeiro capítulo deste trabalho, as experiências narradas sobrepõem-se às experiências de quem narra e de quem ouve as histórias, pois “essas experiências humanas intersubjetivas, nas quais vislumbramos não somente *o que* são os envolvidos, mas *quem* são, constituem o conteúdo das histórias e, por isso, podem revelar algum sentido” (ALMEIDA, 2009: 162).

Na medida em que as experiências são aquilo que nos toca, que nos acontece e que nos passa, quando narradas ou ouvidas, elas incorporam-se à experiência de quem conta e de quem narra a história, dotando-se de um sentido singular em contextos, narradores e ouvintes distintos. Quando contamos histórias, podemos desvelar sentidos encobertos nas experiências passadas que, uma vez revisitados, podem afetar-nos de modo a reconhecermo-nos no conteúdo pessoal que tais histórias narram. Sendo assim, “o narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes” (BENJAMIN, 1994: 201).

Com efeito, nas histórias podemos identificar-nos com as preocupações e os dilemas dos personagens, reconhecendo-nos, portanto, nas experiências que eles viveram. Tal reconhecimento não é necessariamente individual, mas também pode afetar-nos como grupo, naquilo que temos em comum; afinal,

a história de certo modo funciona como um espelho que reflete o que é semelhante a nós naquilo que, contudo, é diferente. Podemos reconhecer nossa felicidade na felicidade do personagem, mesmo que ele seja diferente de nós e esteja feliz devido a outras coisas (ALMEIDA, 2009: 164).

Ora, essa atitude de investigação do passado e de retirada de fragmentos representados por experiências significativas para a compreensão das nossas experiências é muito mais do que uma simples transposição ou um exercício de reconstituição daquilo que se foi. Mais do que informar certos acontecimentos do passado ou reportar-se a sentimentos privados ou opiniões vazias<sup>58</sup>, o ato de narrar histórias e de desvelar novos sentidos pode ser traduzido nas seguintes palavras do poeta:

*Certas canções que ouço*

---

<sup>58</sup> Cf. LARROSA, 2001.

*Cabem tão dentro de mim  
Que perguntar carece:  
'Como não fui eu que fiz?!'  
Certa emoção me alcança  
Corta-me a alma sem dor  
Certas canções me chegam,  
Como se fosse o amor  
Contos da água e do fogo  
Cacos de vida no chão  
Cartas do sonho do povo  
E o coração do cantor [...]*<sup>59</sup>

Dada a licença poética, queremos dizer que a narração de histórias compostas por experiências passadas – as quais podem ter como personagens figuras históricas da arte, da ciência, das comunidades humanas em geral, ou serem narrativas literárias –, além de testemunhar costumes, saberes e conhecimentos ancestrais, contribuem para a formação dos novos por permitirem que eles se reconheçam nas histórias e possam comunicar e compartilhar novas experiências e sentidos. Portanto,

as histórias surgem na teia de relações que está entre as pessoas e é constantemente tecida por elas. Seus fios são as experiências humanas, que podemos contar depois de o fio estar completo ou a história consumada. O que trazemos para compor essa teia pode fazer parte das histórias, incluindo a arte e, em parte, os conhecimentos (ALMEIDA, 2009: 171).

Nesse sentido, para pensar o significado formativo das histórias, faremos referência ao papel da poesia épica e a Homero – em especial, para a educação da Hélade. É preciso compreender, porém, que na cultura grega primitiva não há separação entre ética e estética; por esse motivo, “a poesia só pode exercer uma tal ação [educativa] se faz valer todas as forças estéticas e éticas do homem” (JAEGER, 2001: 62). Isso se dá pelo fato “de o conteúdo normativo e a forma artística da obra de arte estarem em interação e terem até na sua parte mais íntima uma raiz comum” (2001: 62).

A poesia realmente educativa, de acordo com o pensamento grego, é aquela que assenta seus alicerces nas camadas mais profundas do ser humano e na qual se cultiva uma imagem do humano universal e prescritiva. Dessa forma, “a poesia grega nas suas formas mais elevadas não nos dá apenas um fragmento qualquer da realidade; ela nos dá um trecho da existência, escolhido e considerado em relação a um ideal determinado” (JAEGER, 2001: 63). E, se por um lado ela seleciona experiências em nome de uma imagem de homem idealizado, por outro, “os valores mais elevados ganham, em geral,

---

<sup>59</sup> NASCIMENTO, Milton. “Certas canções”. In: *Canção da América*. Gravadora Universal Music, 1990.

por meio da expressão artística, significado permanente e força emocional capaz de mover os homens. A arte tem um poder ilimitado de conversão espiritual” (2001: 63).

Nessa perspectiva, segundo Jaeger, a poesia épica é mais filosófica do que a vida, devido à sua capacidade de penetrar na essência das coisas e atingir certa universalidade; ela é mais vital do que a filosofia, já que agrega sentido a partir de experiências pessoais que se consolidaram em histórias narradas. A poesia ganha valor universal e, portanto, educativo, na medida em que transcende as vivências individuais e históricas por excelência, e atinge o mais alto grau de universalidade humana. Em relação a isso, diz o autor:

O *Pathos* do sublime destino heróico do homem lutador é o sopro espiritual da *Ilíada*. O *ethos* da cultura e da moral aristocrática encontra na *Odisséia* o poema da sua vida. A sociedade que produziu aquela forma de vida desapareceu sem deixar qualquer testemunho para o conhecimento histórico, mas a sua representação ideal, incorporada na poesia homérica, converteu-se no fundamento vivo de toda a cultura helênica. Hördelin disse: *O que permanece é obra dos poetas*. Este verso exprime a lei fundamental da história da educação helênica (JAEGER, 2001: 66).

Ora, a poesia épica, em toda sua riqueza ética e estética, não tinha o objetivo de ser fidedigna aos fatos históricos, mas sim de veicular uma ideia de homem e de moral que fosse, por princípio, formativa. Tal como os antigos aedos<sup>60</sup>, o poeta buscava “manter vivos na memória do mundo futuro os ‘feitos dos homens e dos deuses’” e isso já era, por si só, “uma ação educadora” (2001: 67). O caráter normativo da poesia era por vezes expresso pelos mitos, os quais costumavam aparecer como modelo ou exemplo. Assim, o que denotava o caráter formativo do mito na poesia épica não era a “comparação de um acontecimento da vida corrente com o acontecimento exemplar que lhe corresponde no mito, mas sim sua própria natureza”, a qual, de certa forma, tradicionalmente remete ao extraordinário. Entretanto, embora o próprio reconhecimento desse extraordinário como fato já lhe conferisse honra, o aedo “não se limita a referir os fatos. Louva e exalta o que no mundo é digno de elogio e louvor” (JAEGER, 2001: 67-68).

Diante disso, nossa digressão à cultura helênica não representa nenhuma nostalgia ou pretensão de aproximação de um programa educacional contemporâneo à paideia grega. Trata-se apenas do resgate de uma experiência passada não como um exemplo a ser seguido, mas como um fenômeno que pode inspirar-nos no pensamento

---

<sup>60</sup> Na Grécia Antiga, *aedo* era quem cantava as epopeias.

quanto às possibilidades atuais. Afinal, se retomarmos a ideia de conservação proveniente de uma das relações possíveis entre mundo e educação – a noção de dupla responsabilidade dos adultos diante da proteção do mundo contra a criança e da criança contra o mundo, e, por fim, a extensão do caráter de iniciação que o ato educativo favorece por meio da conservação de fragmentos do passado –, poderemos compreender em que a experiência grega nos ilumina para pensarmos uma educação cujo sentido esteja assentado na durabilidade do mundo comum.

Assim como a poesia épica, cremos que, em certa medida, a narração de histórias pode anunciar, além de determinados conhecimentos e informações, algo de ético e estético para os novos. Dizemos isso porque a própria seleção das pérolas que se revelam por histórias está sujeita a um crivo de relevância e significado que, por assim ser, também comunica critérios e escolhas.

Escolher como modelo de literatura *O caçador de pipas* de Khaled Hosseini em vez de *Grande sertão: veredas* de Guimarães Rosa, inevitavelmente, comunica determinados padrões estéticos, além de configurar critérios de seleção – os quais podem ser a finalidade da leitura, a vendagem e repercussão da obra, a proximidade ou não com o vocabulário usual, ou simplesmente a apreciação do belo. Do mesmo modo, discutir a tradição, os saberes e os dilemas do homem do campo com base na figura do Jeca Tatu de Monteiro Lobato, em vez de fundamentar-se no estudo de Antônio Candido em *Os parceiros do Rio Bonito*, ou a partir das falas do personagem Severino, de João Cabral de Melo Neto em vez da descrição de Euclides da Cunha em *Os sertões*, também denota alguns valores éticos.

Ora, esses são apenas alguns exemplos acerca dos quais aqui nos reservamos de emitir juízos e que, obviamente, poderiam propiciar discussões e atribuições de significados variados a partir da perspectiva em que são tomados. No entanto, o que pretendemos destacar é que as histórias que contamos, sejam elas verídicas ou fictícias, comunicam determinadas noções éticas e estéticas, as quais, em nossa concepção, também podem ser formativas na medida em que temos ou não clareza disso.

O professor, nesse sentido, como adulto responsável pelo mundo e autorizado pelo saber que possui e pela instituição que representa, em seu compromisso de preservação de uma comunidade de conhecimentos e princípios que pretendem ser legados e conservados no espaço mundano, pode validar virtudes reveladas em experiências humanas narradas e educar o gosto dos novos.

De acordo com Hannah Arendt, o gosto refere-se a um conjunto de “elementos discriminadores, discernidores e ajuizadores de um amor ativo à beleza” (2003: 273). Assim, embora não seja nosso foco abordar o tema em toda sua complexidade, podemos dizer que o gosto, para além de um parecer estritamente subjetivo, relaciona-se ao juízo – um modo alargado de pensar que transcende as limitações individuais por meio da disposição do sujeito que julga em se colocar no lugar dos outros, considerando-os para a constituição de seu ajuizamento sobre as coisas. Isso significa que o gosto se configura pelo juízo estético, o qual “repousa em uma concórdia potencial com outrem” (ARENDDT, 2003: 274) propiciada pela consulta antecipada aos outros por intermédio do pensamento.

Nessa perspectiva, o gosto recorre ao senso comum, por meio do juízo, para justificar o belo. A fim de julgar esteticamente a arte, a literatura, a música e todas as demais coisas que possam ser classificadas como belas ou não, o sujeito busca colocar-se no lugar de outros e considerar suas impressões a partir do ângulo em que aqueles observam. O senso comum, como sexto sentido do qual somos dotados, ajusta nossos dados sensoriais subjetivos a um mundo objetivo “que possuímos em comum e compartilhamos com os outros” (ARENDDT, 2003: 276). Assim,

O gosto, portanto, na medida em que, como qualquer outro juízo, apela ao senso comum, é o próprio oposto dos ‘sentimentos íntimos’. Em juízos estéticos, tanto quanto em juízos políticos, toma-se uma decisão, e conquanto esta seja sempre determinada por uma certa subjetividade, também decorre, pelo mero fato de cada pessoa ocupar um lugar seu, do qual observa e julga o mundo, de o mundo mesmo ser um dado objetivo, algo de comum a todos os seus habitantes (2003: 276).

Com isso, dada a noção de que o gosto, embora se pautem em impressões subjetivas sobre as coisas, possui uma dimensão compartilhável, cremos que a apreciação de belas histórias também possa educar o gosto dos novos e, de certa maneira, conservar no mundo determinadas belezas de nosso legado cultural. Contar histórias belas ou narrar experiências de pessoas que contemplaram a beleza das coisas, em nossa concepção, constitui uma tarefa estritamente educativa e, ao mesmo tempo, conservadora. Educar o gosto não significa doutrinar o aluno, mas sim oferecer modelos de fruição estética capazes de constituir experiências desses novos com o que consideramos exemplos de beleza. A formação estética “humaniza o mundo do belo à sua própria maneira ‘pessoal’ e produz assim uma ‘cultura’” (ARENDDT, 2003: 279). Assim sendo, “a norma da beleza é precisamente o que nos assegura da entre-pertença

da esfera do mundo e da esfera do espaço público ou político, na medida em que aceitamos deixar-nos afectar pela aparência” (AMIÉL, 2003: 241).

O caráter educativo que as histórias e as experiências estéticas podem ter quanto à formação do gosto é passível de ser comparado à *humanitas* romana anunciada por Cícero nas seguintes palavras: “Perante os céus, prefiro extraviar-me com Platão do que ter concepções verdadeiras com seus oponentes” (ARENDRT, 2003: 279). Ora, tal afirmação indica que, para o gosto de Cícero, a companhia de Platão e de seus pensamentos eram melhores do que a própria verdade. Desse modo, a *humanitas* – caráter de homem culto –, em parte, relacionava-se a essa educação do gosto, afinal, uma pessoa culta, segundo a leitura arendtiana sobre os romanos, era “alguém que soubesse como escolher sua companhia entre homens, entre coisas e entre pensamentos, tanto no presente quanto no passado” (2003: 281).

Da mesma forma que o ato educativo, em seu compromisso com a conservação do mundo comum, permite a formação estética por meio da narração de histórias e do compartilhar de experiências, cremos que seja possível uma educação com cunho ético, em que algumas virtudes e princípios possam ser cultivados.

Sabemos que os problemas éticos colocam-se diante do juízo quanto ao certo ou errado, justo ou injusto, em relação às ações dos sujeitos em uma comunidade; logo, as histórias que narramos podem apresentar exemplos, dentre outros, de justiça e bondade, bem como de seus opostos. Não se trata, pois, de propagar uma moral individual ou uma noção moral que se centre em uma visão maniqueísta do mundo, definindo as ações entre o ‘bem’ e o ‘mal’; trata-se, em vez disso, de apresentar e discutir certos princípios que julgamos ser fundamentais para a convivência em comunidade e para o estabelecimento do bem comum.

As histórias podem iniciar os debates na reflexão sobre questões éticas, uma vez que a experiência narrada “representa uma possibilidade de compartilhar as nossas reflexões” (ALMEIDA, 2009: 172). Dessa forma, “a história humaniza ocorrências e fatos, o que não significa aprová-los, mas sim torná-los humanamente compreensíveis, de modo a sermos provocados a refletir sobre seu significado” (2009: 172).

Não se trata de caricaturar as relações humanas, tampouco de propor um conjunto de mandamentos e prescrições morais. Em lugar disso, quando dizemos que a experiência narrada possui a potência de afetar-nos uma vez que nela identificamos questões pessoais ou coletivas, temos em mente que o caráter humanizador das histórias

tende a convidar os novatos a pensarem sobre os dilemas e as ações dos personagens, emitindo, assim, juízos compartilhados.

Nesse sentido, a conservação do mundo comum e das pérolas do passado que desejamos legar aos novos, tal como dissemos, é de responsabilidade dos adultos. Apenas eles, uma vez inseridos e já pertencentes ao artificialismo humano e palco das aparências, podem responder pelo mundo dos homens. As crianças, por meio da educação, são inseridas no mundo e buscam, a partir do legado que lhes é fornecido, encontrar seu lugar nesse espaço ‘entre’. Elas, portanto, não podem responder por algo que ainda não é totalmente seu, ou seja, que ainda não lhes pertence e ao qual elas não pertencem por completo.

Os novatos são como herdeiros que ainda não tomaram posse de seus bens. E, dado o fato de que não possuem testamento para guiá-los na busca pelos tesouros que receberam como herança, eles precisam de adultos que lhes comuniquem, insiram e familiarizem ao mundo. Essa autoridade dos mais velhos sobre os novos e sua consequente responsabilidade são intrínsecas à relação entre adultos e recém-chegados, pois, “só o ser livre é responsável” (CAMPS, 2003: 51; tradução nossa). No entanto, em nossos tempos, diante da ruptura com a tradição e em face da ascensão da vida individual como valor último a ser estimado pela sociedade, a dupla proteção que tais adultos precisam assumir quanto aos novatos e ao mundo é imprescindível para a conservação de algo que ainda possamos ter em comum.

### **3.4. A educação como renovação do mundo comum**

Vimos até aqui que uma educação que assuma o mundo comum como significado último de suas ações tem responsabilidades e compromissos incontestáveis quanto às novas gerações e ao próprio artificialismo humano. Entretanto, em seu caráter intermediário em relação ao espaço e ao tempo – entre o público e o privado e entre o velho e o novo –, a educação foi aqui tratada, até o presente momento, fundamentalmente em sua dimensão voltada ao passado. Afinal, abordamos a educação institucional como estando localizada em uma esfera pré-política interposta entre o público e o privado, e como sendo, pois, incumbida da inserção dos novos no legado histórico-cultural dos homens; tratamos do ato educativo como responsável pela proteção do novo – na figura dos recém-chegados – e do velho – na figura do mundo

humano – por meio da conservação daquilo que nos é comum e desejável de ser transmitido aos jovens.

Nesse sentido, passaremos a analisar a relação entre educação e mundo comum que mais tangencia uma expectativa de continuidade futura, a qual não diz respeito a um projeto para a posteridade, mas se refere, para além da perspectiva da durabilidade do mundo como permanência dos elementos que o compõem, à dimensão da durabilidade como salvaguarda da ruína do mundo por meio da impressão de novos elementos e marcas. Abordaremos, assim, o caráter aparentemente contraditório da educação, a qual em seu compromisso com a preservação do mundo comum, vislumbra a renovação do artificialismo humano e palco das aparências a partir da conservação do legado de nossos antepassados.

Sabemos que a vida humana é efêmera e que, em seu aspecto biológico, está sujeita ao crescimento e declínio naturais das coisas vivas. No entanto, também temos ciência de que, de acordo com o pensamento arendtiano, cada homem que vem ao mundo é singular e irrepitível; para abrigar os artefatos, feitos e palavras desses seres únicos e protegê-los do mesmo perecimento a que seus autores estão fadados, os homens estabeleceram um lugar totalmente humano na Terra: o mundo comum. Assim sendo,

O nascimento e a morte de seres humanos não são ocorrências simples e naturais, mas referem-se a um mundo ao qual vêm e do qual partem indivíduos únicos, entidades singulares, impermutáveis e irrepitíveis [...] Sem um mundo ao qual os homens vêm pelo nascimento e do qual se vão com a morte, nada existiria a não ser a recorrência imutável e eterna, a perenidade imortal da espécie humana como a de todas as outras espécies animais (ARENDDT, 2007: 108).

Ora, a existência do mundo humano é o que oferece condições para que o homem transcenda seu caráter de mero indivíduo de uma espécie por intermédio da revelação de quem ele é em atos e palavras. Contudo, o próprio artificialismo humano estaria ameaçado de ruir-se caso não houvesse a constante chegada de novas gerações, as quais fazem dele sua casa e ressignificam-no a partir da perspectiva em que o enxergam e pensam sobre ele. Isso é assim porque o mundo, como produto de artífices humanos, também estaria fadado à destruição natural das coisas vivas caso não existissem novatos que, uma vez inseridos no legado histórico-cultural que ele abriga, tornam-se parte desse artificialismo e, ao mesmo tempo em que passam a responder por sua conservação, podem renová-lo por meio da ação.



Arendt afirma que o mundo “não pode ser construído apenas para uma geração e planejado somente para os que estão vivos: deve transcender a duração da vida de homens mortais” (2007: 64). Afinal, a própria razão de ser do mundo é sua transcendência: o lugar “que adentramos ao nascer e que deixamos para trás quando morremos” e que, por sua vez, “transcende a duração de nossa vida tanto no passado quanto no futuro [, pois,] preexistia à nossa chegada e sobreviverá à nossa breve permanência” (2007: 65).

É nesse caráter transcendental do mundo, bem como no fato de que ele é renovado com a chegada de cada novo ser humano e conservado por aqueles que a ele já pertencem, que repousa a responsabilidade da educação e o sentido do ato educativo. Com efeito, Arendt sustenta que “a essência da educação é a natalidade, o fato de que seres *nascem* para o mundo” (2003: 223).

Dessa forma, para compreendermos a asserção da autora quanto à essência da educação, é preciso que analisemos o conceito de ‘natalidade’ – condição fundamental não apenas da ação educativa, como da ação política em Arendt. Em uma primeira definição, podemos dizer que a natalidade é um aspecto “da dupla dimensão do nascimento humano: a aparição de um novo ser na vida e de um ser novo no mundo” (BENVENUTI, 2010: 59). A natalidade é a condição humana do nascimento para o mundo, ou seja, da chegada e do aparecimento de um ser único e irrepitível à esfera dos negócios humanos e artificialismo dos homens.

Diante disso,

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 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 termos nascido e de nascermos, assim também, para o mundo; de que sejamos acolhidos no mundo por meio da revelação de quem somos mediante palavras e atos; de que nasçamos sempre de novo e nos afirmemos natais, não mortais; a possibilidade, enfim, de que nos tornemos mundanos, amantes do mundo (CORREIA, 2010: 813).

Temos, na citação acima, algumas noções importantes do pensamento de Hannah Arendt quanto à política e ao próprio mundo. A natalidade é concebida pela autora como a potencialidade do novo que cada recém-chegado traz com seu

nascimento, ou seja, com sua aparição no mundo e, posteriormente, sua revelação nesse espaço das aparências por meio de seus atos e palavras.

Desse modo, podemos dizer que, tal como o próprio nascimento, a natalidade também assume uma dupla dimensão: o aparecimento no mundo humano como um acontecimento inicial, por um lado e, por outro, a revelação do agente e a potencial atualização do novo que ele traz consigo por meio da ação política. Com isso,

a natalidade manifesta no momento do nascimento é apenas a primeira forma de aparição para o mundo de alguém enquanto novidade. Segundo Arendt, os homens *nascem* novamente quando agem, ou seja, confirmam sua aparição singular em meio a outros (BENVENUTI, 2010: 60).

Esse caráter duplo do nascimento – a chegada de um ser humano à vida, bem como a chegada de um novo ser no mundo – e também a dupla dimensão da natalidade – primeira aparição desse novo ser no mundo como um acontecimento e uma atualização de sua potência do novo a partir da ação como um fenômeno político –, relacionam-se diretamente com a atuação dos adultos e sua responsabilidade pelo mundo comum. Os adultos são responsáveis pela proteção da vida dos novos seres humanos, bem como pela inserção desses novos no mundo. Sua tarefa, aliás, estende-se ao resguardo do artificialismo humano em face do ímpeto das novas gerações, mas também à salvaguarda e ao cultivo do novo que cada criança representa para uma possível renovação deste mundo – o qual, caso não contasse com a chegada dos novos, estaria fadado à ruína e à destruição.

Neste ponto – a responsabilidade dos adultos – voltamo-nos à educação e sua essência na natalidade. Sabemos, pois, que a natalidade é a chegada dos novos ao mundo e a condição humana que permite a ação singular de seres plurais. Assim sendo, podemos entender a centralidade do fenômeno da natalidade a partir da ideia de que cada criança, ao nascer, é um início e a origem de algo inédito e singularmente novo. Isso significa que a criança não é apenas nova no mundo, mas um novo ser, singular, neste mundo, ou seja, alguém que nunca esteve aqui antes e que, ao desaparecer, jamais terá outro similar.

Por ser algo totalmente inédito, a criança também traz consigo, como potência, algo também novo que pode ser iniciado por sua ação no mundo. Isso é assim, pois

o fato de que o homem é capaz de agir significa que se pode esperar dele o inesperado, que ele é capaz de realizar o infinitamente improvável. E isto, por sua vez, só é possível porque cada homem é singular, de sorte que, a cada nascimento, vem ao mundo algo singularmente novo (ARENDDT, 2007: 191).

A natalidade é a razão de ser da educação, pois, na medida em que os novos precisam ser iniciados para que sejam familiarizados com o mundo e possam encontrar nele o seu lugar, tornando-o sua casa, a potência do novo que esses recém-chegados trazem só poderá ser atualizada na ação quando a educação, em si, tiver sido concluída. Apenas na condição de educados – isto é, de iniciados no mundo e tornados responsáveis pela herança que lhes foi legada – os jovens poderão agir em liberdade, iniciando algo novo na esfera pública dos negócios humanos. Nesse sentido,

A educação, portanto, pode ser entendida como o traço que conduz um ponto a outro: os novos em direção ao mundo e o mundo em direção aos novos. Educamos para permitir essa aproximação: da pessoa ao mundo e do mundo à pessoa – no sentido da responsabilidade que esta passa a assumir por ele e da conquista, por parte do homem, de sua condição mundana (BENVENUTI, 2010: 61).

Como esfera pré-política interposta entre o público e o privado, o velho e o novo, a educação está “no interstício entre a conservação e a renovação, entre o zelo e a transformação” (CORREIA, 2010: 819). Dessa maneira, o constante nascimento e, por conseguinte, a contínua chegada de novatos ao mundo apresentam-nos a responsabilidade de inseri-los em nosso legado histórico-cultural, bem como em nossas instituições e virtudes públicas. A transcendência do mundo humano faz com que a educação seja esse traço que liga os novos ao passado, ao presente e ao futuro – dado que os inserimos no artificialismo humano, permitindo que se sintam em casa no mundo e tomem posse de sua herança, de modo a responder, futuramente, pela preservação desse espaço humano às gerações que os sucederão.

Com efeito, “a educação é a forma pela qual cada um de nós vem a *deitar raízes* nesse mundo ao qual chegamos como estrangeiros, mas com o qual podemos desenvolver laços de pertença e compromissos de renovação de forma a transformá-lo em *nosso mundo*” (CARVALHO, 2010: 848). Nesse sentido, os compromissos de renovação mencionados no trecho supracitado apenas podem consolidar-se nas ações dos sujeitos no mundo; estas, por sua vez, constituem a fundação de algo novo apenas na esfera pública da liberdade.

Ora, tal como dissemos, apenas os homens livres podem ser responsáveis (CAMPS, 2003: 51), afinal, esses já foram educados e adquiriram sua condição mundana – o que lhes permite agir. Assim sendo, a liberdade, como um atributo da vida política, é o que torna possível instaurar o novo por meio da ação e do discurso.

Arendt, a fim de conceber o significado tradicional de liberdade, parte da experiência dos gregos – a qual em muito difere da noção moderna de liberdades individuais e civis. De acordo com a autora, para os antigos, a liberdade era uma potência e um estado que se tornava tangível somente diante da ação entre os iguais. Assim sendo, era preciso que o homem estivesse liberado dos reclames da subsistência para que pudesse reunir-se politicamente entre os pares, e, por meio de seus feitos e palavras, aparecer na esfera pública da *polis* em estado de liberdade. Dessa forma, livre era apenas o homem que pudesse unir-se aos seus iguais e agir no âmbito político.

No que se refere a tal conceito de liberdade, diz a autora:

Antes que se tornasse um atributo do pensamento ou uma qualidade da vontade, a liberdade era entendida como o estado do homem livre, que o capacitava a se mover, a se afastar de casa, a sair para o mundo e a se encontrar com outras pessoas em palavras e ações. Essa liberdade, é claro, era precedida de liberação: para ser livre, o homem deve ter-se libertado das necessidades da vida. O estado de liberdade, porém, não se seguia automaticamente ao ato de liberação. A liberdade necessitava, além da mera liberação, da companhia de outros homens que estivessem no mesmo estado, e também de um espaço público comum para encontrá-los – um mundo politicamente organizado, em outras palavras, no qual cada homem livre poderia inserir-se por palavras e feitos (ARENDDT, 2003: 194).

Esse significado da liberdade para os antigos ilumina a reflexão e a concepção arendtiana sobre a questão da liberdade em nossos tempos. De acordo com a autora, a liberdade não é algo que repousa no domínio da vontade ou no âmago do sujeito, nem se resume ao livre-arbítrio ou a liberdade de escolha. A liberdade, nessa perspectiva, é a potencialidade do novo que se manifesta por meio da ação e que, como tal, constitui razão de ser da política. Assim, “a liberdade como fato demonstrável e a política coincidem e são relacionadas uma à outra como dois lados da mesma matéria” (ARENDDT, 2003: 195).

A liberdade não é algo que exista por si só, podendo constituir-se como domínio e posse dos homens. Ou seja, os homens não possuem a liberdade, mas são livres no momento em que agem e imprimem, com seus atos e palavras, um novo curso a determinado processo que se automatizara na vida comum. Ora, diferentemente da noção moderna e mais comum de que ser livre é, dentre outras coisas, poder escolher o que fazer, aonde ir, em que acreditar e como aparecer para os outros, a liberdade, para Arendt, é uma potencialidade que se atualiza apenas na ação. Afinal, “os homens *são* livres [...] enquanto agem, nem antes, nem depois; pois *ser* livre e agir são uma mesma coisa” (2003: 199).

Sabemos, pois, que Arendt concebe a natalidade como a essência da educação e que a própria ideia de natalidade consiste na aparição de um novo ser no mundo e na confirmação do aparecimento singular desse ser por meio de atos e palavras – como uma espécie de segundo nascimento (2007: 189). Assim, se a liberdade é a potencialidade do novo e coincide com a ação e o início de algo inesperado, podemos afirmar que a formação dos jovens relaciona-se com o mundo para além de seu compromisso com o passado – por meio da inserção e conservação –, mas também com a renovação do artificialismo humano por meio da preservação do novo que cada criança representa.

E o que seria essa preservação do novo que cada recém-chegado carrega consigo? É possível resguardar esse novo quando o significado da educação repousa no cuidado e na conservação do mundo comum? Não seria um paradoxo pensar em uma educação que, em seu compromisso com o mundo, assuma laços com o passado e com o futuro?

Ora, em vista do que tratamos até aqui, podemos afirmar que a preservação do mundo humano implica não apenas sua proteção contra o ímpeto do novo dos recém-chegados – por meio da inserção desses estrangeiros e da conservação de nosso legado histórico-cultural –, mas também sua proteção contra a ruína e a destruição.

Nesse sentido, cremos que a formação de um sujeito que tenha a possibilidade de atualizar a potência do novo por meio da ação em liberdade relaciona-se, intimamente, com sua inserção em um legado conservado pelos adultos, de modo a permitir-lhe sentir-se em casa neste mundo. Afinal, como estrangeiro, as possibilidades de atuação no mundo ficam reduzidas, além de não haver responsabilidade do sujeito por uma herança que não lhe foi legada.

É importante ressaltar que, quando tratamos de liberdade e da possibilidade de renovação do mundo, não fazemos apologia a uma concepção educacional que tenha como meta a preparação dos novos para a ação futura. Ao contrário. Quando dizemos que uma educação que tenha o mundo comum como significado último deve preservá-lo ao passo que conserva o novo que os recém-chegados trazem, referimo-nos à inserção das crianças e dos jovens no mundo para que, uma vez aí alocados – tendo feito dele sua casa e herança –, possam revelar o que possuem de novo e singular. Isso significa que, ao não os abandonar em um suposto ‘mundo infantil’, ou prepará-los para um projeto futuro, preservamos o novo que cada criança representa e permitimos que as novas gerações possam deitar raízes no mundo.

A educação, com efeito, diferentemente de formar homens livres, pode contribuir para a manifestação da liberdade à medida que nos lega posses como herança de nossos antepassados, permitindo-nos tornar o artificialismo humano e palco das aparências em ‘nosso’ mundo. Pois,

Para Arendt, os homens não nascem livres, mas *nascem para a liberdade*, que em sua dimensão de conquista política só pode ser experimentada ‘no espaço das ações livres e das palavras vivas dos homens’, ou seja, na experiência compartilhada dos que são dotados da responsabilidade política pelo curso do mundo (CARVALHO, 2010: 849).

Diante dessa perspectiva, devemos admitir que, embora a ação educativa assuma profunda relevância para a continuidade do mundo, não podemos assegurar que os novos – aqueles que nos comprometemos a formar – renovarão o mundo por meio da ação política e do discurso, deixar-no-ão à ruína, ou ainda o consumirão com o mesmo ímpeto com que produzem novos objetos e tecnologias. A liberdade e o novo que ela inaugura são somente possibilidades.

Distintamente do ensino de determinadas habilidades e procedimentos – como utilizar a calculadora, andar de bicicleta ou conjugar os verbos regulares no presente do modo indicativo –, os quais podemos detectar se foram ou não apreendidos, o cuidado e o compromisso com o mundo não é algo que podemos estar certos de que foi aprendido e será cultivado. Entretanto, ainda que não tenhamos certezas quanto à atitude dos novos diante do mundo, o próprio nascimento e a chegada de crianças a este mundo já são uma promessa e uma confirmação de renovação. Afinal, mesmo que um sujeito não aja de forma a romper com o ciclo automático do cotidiano e da vida coletiva, sua chegada ao mundo já é uma renovação, pois se trata da aparição de algo totalmente inédito e de um olhar sobre os outros e sobre o próprio mundo a partir de um ângulo diferente de todos. Isso significa que,

[...] todo novo começo, para bem ou para mal, é tão infinitamente improvável, que qualquer grande acontecimento parece um milagre [...] O milagre da liberdade é inerente a essa capacidade de começar, ela própria inerente ao fato de que todo ser humano, simplesmente por nascer em mundo que já existia antes dele e seguirá existindo depois, é ele próprio um novo começo (ARENDR, 2008a: 166).

Dessa forma, o nascimento de novos seres humanos confirma o compromisso da educação com o mundo, pois é por meio do processo educativo que os novos são inseridos e herdam posses deste mundo, conservando, assim, o legado histórico-cultural do artificialismo humano e o novo que cada criança traz – o qual, ao término da

educação, poderá manifestar-se em atos e palavras no palco das aparências e esfera dos negócios humanos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Arendt finaliza seu ensaio sobre “A crise na educação” com as seguintes asserções:

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar o mundo (2003: 247).

Tais afirmações revelam a dimensão do compromisso e da responsabilidade da educação adiante das novas gerações e do mundo humano, bem como o lugar da ação educativa no tempo e no espaço.

Sabemos, pois, que a educação, na perspectiva arendtiana, possui um caráter estritamente peculiar: a proteção do velho contra o novo e do novo contra o velho. Aliás, no que se refere à educação escolar, as peculiaridades são ainda mais evidentes, pois, além de situar-se no ponto de confluência do velho com o novo, a escola aloca-se entre o público e o privado, interpondo-se entre a esfera do lar e a esfera dos negócios humanos.

Com efeito, a localização intermediária da educação concede-lhe a tarefa de aproximação dos jovens com o mundo e do velho com o novo. Assim, ao mesmo tempo em que a educação – e, especificamente, a escola – assume o compromisso com a preservação do mundo, ela compromete-se, de certa maneira, com sua renovação. À proporção que a educação apresenta e inicia os novos neste mundo, ela oferece-lhes a possibilidade de estabelecer laços de pertencimento. À medida que conserva fragmentos do passado e histórias daqueles que nos antecederam, ela cria condições para que os novatos tenham novas experiências e comuniquem novas interpretações. E, ao passo que apresenta um mundo velho aos recém-chegados, o qual os interpela quanto à novidade e ao ineditismo que trazem, a educação tende a possibilitar que esses novos se apresentem ao mundo e revelem quem são.

É fato que tais asseverações não devem ser tomadas como garantias ou fins educacionais, mas sim como possíveis manifestações de uma ação educativa que encontra seu sentido último na liberdade e no mundo comum. Essa educação, em nossa



concepção, constitui com o mundo relações de inserção, conservação e renovação, pois se compromete com a apresentação e a transmissão de um legado histórico-cultural com vistas à conservação daquilo que consideramos valioso e desejável de ser deixado como herança para os novos, bem como assume um compromisso com a renovação do artificialismo humano.

Além da reflexão quanto ao significado mundano da educação, cabe-nos destacar uma noção que é tratada brevemente por Arendt no trecho final de seu ensaio: o amor ao mundo e às novas gerações como uma decisão deliberada.

A autora diz que “a educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante” e que ela também é “onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante” (2003: 247). Ora, a educação aparece aí como uma decisão dos adultos em nome do mundo e das crianças. Isso significa que, no sentido estrito, educar – em sua dimensão formativa – não é uma condição necessária para a manutenção da vida em sociedade. Se entendermos a educação como a formação integral dos sujeitos – em sua dimensão histórico-cultural, ética e estética –, podemos, então, vislumbrar situações de mero treinamento, em que há ensino sem educação, tal como destacado pela autora (2003: 247).

Desse modo, como na educação os adultos assumem dupla responsabilidade, amar ao mundo e às nossas crianças significa responder e zelar pela continuidade do legado humano e da pluralidade dos homens; afinal, os sujeitos só podem revelar-se em atos e palavras no palco das aparências do mundo comum.

Decidir pela educação das novas gerações significa comprometer-se com o estabelecimento e a preservação de uma comunidade de sentidos, bem como com a possibilidade de manifestação da singularidade de cada novo ser e não apenas de sua alteridade.

Na concepção arendtiana, a educação destina-se à formação dos jovens e, portanto, tem um final previsível. Contudo, embora finita, a educação é uma aposta na promessa que cada novo nascimento representa; pois, ainda que nossos esforços sejam para familiarizar as novas gerações de modo que estas possam futuramente responder por ele e renová-lo, não temos garantias de que isso acontecerá.

A alienação do mundo, a perda dos sentidos comuns como parâmetros de julgamento de nossas ações e a ascensão da vida como valor último a ser cultivado pela sociedade, apresentam-se como o cenário de um mundo desértico. O advento da sociedade de consumo e a diluição das identidades dos sujeitos em comportamentos de

massa denunciam um mundo em ruínas, pelo qual certamente não gostaríamos de responder. No entanto, apresentar o mundo aos novos e permitir-lhes que ‘se sintam em casa’ não significa que concordemos com a situação atual em que ele se encontra, mas que, por amor aos jovens e a este mundo, reconciliamo-nos com o passado e decidimos cuidar daquilo que é nosso – lugar e comunidade de saberes especificamente humanos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

ALVES, Rubem. *A escola que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*. Campinas: Papyrus, 2001.

AMIEL, Anne. *A não-filosofia de Hannah Arendt*: revolução e julgamento. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

ANTUNES, Celso. *Professores e professauros*: reflexões sobre a aula e práticas pedagógicas diversas. Petrópolis: Vozes, 2007.

ARANHA, Ana; COTES, Paloma; MONTEIRO, Beatriz. O que as escolas precisam aprender. *Revista Época*, mai. 2007. Disponível em: <http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EDG77082-6014-466-4,000+QUE+AS+ESCOLAS+PRECISAM+APRENDER.html>. Acessado em: 21 jan. 2011.

ARENDT, Hannah. *Between past and future*: six exercises in political thought. New York: Viking Press, 1961.

\_\_\_\_\_. *Homens em tempos sombrios*. Tradução de Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

\_\_\_\_\_. *A dignidade da política*. Tradução de Helena Martins, Fernando Rodrigues, Frida Coelho e Antônio Abranches. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002a.

\_\_\_\_\_. *O que é política?* Tradução de Reynaldo Guarany. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002b.

\_\_\_\_\_. *Entre o passado e o futuro*. Tradução de Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2003.

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

\_\_\_\_\_. Trabalho, obra e ação. Tradução de Adriano Correia e revisão de Theresa Calvet de Magalhães. *Cadernos de Ética e Filosofia Política*, São Paulo, n. 7, p. 175-201, 2005.

\_\_\_\_\_. *A condição humana*. Tradução de Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

\_\_\_\_\_. *A promessa da política*. Tradução de Pedro Jorgensen Junior. Rio de Janeiro: Difel, 2008a.

\_\_\_\_\_. *A vida do espírito*. Tradução de César Augusto de Almeida, Antônio Abranches e Helena Martins. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008b.

\_\_\_\_\_. *Sobre a violência*. Tradução de André Duarte. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

ARISTÓTELES. *A política*. Tradução de Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

AZANHA, José Mário Pires. *Educação: alguns escritos*. São Paulo: Editora Nacional, 1987.

\_\_\_\_\_. *Uma ideia de pesquisa educacional*. São Paulo: EDUSP, 1992.

BALLESTEROS, Antonio. El Método Decroly. In: LUZURIAGA, Lorenzo et al. *Métodos de la Nueva Educación*. Buenos Aires: Losada, 1961. p. 63-100.

BENJAMIN, Walter. Sobre alguns temas em Baudelaire. In: *Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo*. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1989.

\_\_\_\_\_. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Tradução de Hemerson Alves Baptista e José Carlos Martins Barbosa. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BENVENUTI, Érica. *Educação e política em Hannah Arendt: um sentido público para a separação*. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CAMPS, Victoria. *Virtudes públicas*. 4ª edição. Madrid: Espasa Calpe, 2003.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. De psicologismos, pedagogismos e educação. *International Studies on Law and Education*, São Paulo, n. 2, p. 111-122, 1999.

\_\_\_\_\_. *Construtivismo: uma pedagogia esquecida da escola*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

\_\_\_\_\_. A liberdade educa ou a educação liberta? Uma crítica das pedagogias da autonomia à luz do pensamento de Hannah Arendt. In: *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 839-851, set./dez. 2010.

CHAUÍ, Marilena. *Introdução à história da filosofia: dos pré-socráticos a Aristóteles*. São Paulo: Brasiliense, 2002.

CORREIA, Adriano. Natalidade e amor mundi: sobre a relação entre educação e política em Hannah Arendt. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 812-822 set./dez. 2010.

COURTINE-DÉNAMY, Sylvie. *Hannah Arendt*. Tradução de Ludovina Figueiredo. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

DEWEY, John. *Como pensamos*. Tradução de Haydée de Camargo Campos. São Paulo: Editora Nacional, 1959a.

\_\_\_\_\_. *Democracia e educação*: introdução à filosofia da educação. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Editora Nacional, 1959b.

\_\_\_\_\_. *El niño y el programa escolar*: mi credo pedagógico. Buenos Aires: Losada, 1959c.

\_\_\_\_\_. *Vida e educação*. 5ª edição. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Editora Nacional, 1959d.

DIMENSTEIN, Gilberto. Quem tem de repetir é a escola. *Folha de São Paulo*, Cotidiano, 08 set. 2002. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff0809200229.htm>. Acessado em: 12 ago. 2010.

DUARTE, André. Poder e violência no pensamento político de Hannah Arendt. In: ARENDT, Hannah. *Sobre a violência*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994. p. 81-94.

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

ESCOLA DA PONTE. *Fazer a ponte*: projecto educativo. Porto, 2003. [http://www.Escolada\\_ponte.com.pt/documentos/concursos/projecto.pdf](http://www.Escolada_ponte.com.pt/documentos/concursos/projecto.pdf) Acessado em: 20 de janeiro de 2011.

FREINET, Célestin. *Pedagogia do bom senso*. Tradução de J. Baptista. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

JAEGER, Werner. *Paidéia*: a formação do homem grego. Tradução de Artur M. Parreira. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Ensino Fundamental de nove anos*: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 13-23.

LARROSA, Jorge. *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*. Palestra proferida no 13º COLE-Congresso de Leitura do Brasil, realizado na Unicamp, Campinas/SP, no período de 17 a 20 de julho de 2001. Disponível em: <http://www.miniweb.com.br/Atualidade/INFO/textos/saber.htm>. Acessado em: 24 jan. 2011.

LEFORT, Claude. Formação e autoridade: a educação humanista. In: *Desafios da Escrita Política*. Tradução de Eliana de Melo Souza. São Paulo: Discurso Editorial, 1999. p. 207-223.

MONTESSORI, Maria. *A criança*. Tradução de Luiz Horácio da Mata. Rio de Janeiro: Nórdica, 1978.

\_\_\_\_\_. *Para educar o potencial humano*. Tradução de Miriam Santini. Campinas: Papyrus, 2004.

PASSMORE, John. Developing capacities. In: \_\_\_\_\_. *The philosophy of teaching*. London: Duckworth, 1980. p. 37-55.

PETERS, R.S. Educação como iniciação. In: ARCHAMBAULT, Reginald D. (org.) *Educação e análise filosófica*. Tradução de Carlos Eduardo Guimarães e Maria da Conceição Guimarães. São Paulo: Saraiva, 1979. p. 101-130.

PILETTI, Claudino. *Filosofia da educação*. 9ª edição. São Paulo: Ática, 1997.

ROVIELLO, Anne-Marie. *Senso comum e modernidade em Hannah Arendt*. Tradução de Bénédicte Houart e João Filipe Marques. Lisboa: Instituto Piaget, 1997.

SCHEFFLER, Israel. *Linguagem da educação*. Tradução de Balthazar Barbosa Filho. São Paulo: Saraiva, 1974.

TEIXEIRA, Anísio. Prefácio. In: DEWEY, John. *Vida e educação*. 5ª edição. São Paulo: Editora Nacional, 1959.

UM RETRATO da sala de aula. *Veja*, n. 2132, p. 132-134, 30 set. 2009.

VERNANT, Jean-Pierre. *Mito e pensamento entre os gregos*. Tradução de Haiganuch Sarian. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

\_\_\_\_\_. O universo espiritual da polis. In: *As origens do pensamento grego*. Tradução de Ísis Borges B. da Fonseca. Rio de Janeiro: Difel, 2009. p. 53-72.