

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

Versão Revisada

CLAUDIO DOMINGOS FERNANDES

Natalidade e educação em Hannah Arendt

São Paulo
2020

CLAUDIO DOMINGOS FERNANDES

Natalidade e educação em Hannah Arendt

Versão Revisada

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para Qualificação ao título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Cultura, Filosofia e História da Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria de Fátima Simões Francisco

São Paulo

2020

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte

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

F_n Fernandes, Claudio Domingos.
Natalidade e Educação em Hannah Arendt/ Claudio Domingos Fernandes;
orientadora Maria de Fátima Simões Francisco. -- São Paulo, 2020. 117 p.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação Cultura, Filosofia e História da Educação) -- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2019.

1. Hannah Arendt. 2. Educação. 3. Natalidade. 4. Amor Mundi. 5. Liberdade.
I. Francisco, Maria de Fátima Simões , orient. II. Título

FOLHA DE APROVAÇÃO

FERNANDES, Claudio Domingos. Natalidade e Educação em Hannah Arendt. Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para a 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: _____

Para meus pais Antonio Fernandes e Terezinha Filha de Jesus Fernandes e meus irmãos e irmãs.

Para Ione Viana de Souza, Victor Augusto Viana Fernandes, Tales Benício Viana Fernandes, razões que me prendem ao existir.

Para o Prof. Antonio Joaquim Severino.

AGRADECIMENTOS

À pontual orientação da Profa. Dra. Maria de Fátima Simões Francisco.

À criteriosa leitura e generosas observações das professoras Dra Dulce Critélli e Dra Crislei Custódio

Aos amigos Geraldo Garippo, Marco Antonio Senna, Lidiane Santos, Luciene Azevedo, Marco Aurélio Pinheiro Maida, Aline Vieira, Zulene Souza.

“A educação é o esforço humano para humanizar a humanidade... Ela visa despertar nos homens seu potencial de seres transitivos.” Emmanuel Mounier

RESUMO

FERNANDES, Claudio Domingos. Natalidade e Educação em Hannah Arendt. 2019, 115f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2019.

Trabalho de pesquisa teórico que parte do conceito de Natalidade de Hannah Arendt em seu ensaio *A crise na educação*. Neste artigo Hannah Arendt propõe a separação entre educação e política a fim de garantir e preservar a criança dos assuntos que dizem respeito aos adultos. Partindo de uma crise específica, a da educação nos Estados Unidos da América, por volta da metade do século XX, Hannah Arendt desenvolve uma instigante análise da crise na educação e a situa na crise geral das sociedades ocidentais e da era moderna, principalmente na crise de autoridade no mundo moderno e à influência da psicologia em assuntos pedagógicos e nas chamadas pedagogias progressistas. Procuramos compreender os conceitos que Arendt opera em seu pensamento político, a importância que a autora dá ao pensar para compreender e a relação que ela estabelece entre natalidade, política e educação. Concluímos que o processo educativo é um processo aberto do qual se pode ter esperança à medida que não se procura controlar ou determinar o futuro das novas gerações, preservando-lhes a capacidade de iniciarem, ato que garantiria a continuidade do mundo.

Palavras- Chave: Amor Mundi, Educação, Liberdade, Natalidade, Política, Pluralidade.

ABSTRACT

FERNANDES, Claudio Domingos. *Natality and Education in Hannah Arendt*. 2019. 115f. Dissertation (Master's). Faculty of Education, University of São Paulo, 2019.

Theoretical research work that starts from the concept of Natality of Hannah Arendt in his essay *The crisis in education*. In this article Hannah Arendt proposes the separation between education and politics in order to guarantee and preserve the child of the subjects that concern the adults. Starting from a specific crisis, that of education in the United States of America, around the middle of the twentieth century, Hannah Arendt develops an instigating analysis of the crisis in education and situates it in the general crisis of Western societies and the modern era, especially in the crisis of authority in the modern world and the influence of psychology on pedagogical subjects and on the so-called progressive pedagogies. We try to understand Arendt's concepts in his political thought, the importance that the author gives in thinking to understand and the relation that she establishes between birth, politics and education. We conclude that the educational process is an open process from which one can hope as one does not seek to control or determine the future of the new generations, preserving their ability to initiate, an act that would guarantee the continuity of the world.

Key words: Mundi Love, Education, Freedom, Natality, Politics, Plurality.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I - COMPREENDER O MUNDO POR AMOR AO MUNDO	20
1.1 – Pensar sem corrimão	24
1.2 – Pensar exige o continuo repensar	25
1.3 – Partindo do ocaso da tradição	30
1.4 – A irreflexão produz monstros	33
1.5 – O mundo moderno e a alienação do mundo	36
1.6 – Dos pesadelos do homem moderno ao amor mundi	42
CAPÍTULO II - A EDUCAÇÃO NUM MUNDO EM CRISE	49
2.1 – Chegamos ao ponto em que se solicita às crianças que mudem e melhorem o mundo?	52
2.2 – A educação inevitavelmente se relaciona com a política.	56
2.3 – A crise como perda do senso comum	63
2.4 – Preservar: o Amor mundi	66
CAPÍTULO III – NATALIDADE: ESSÊNCIA DA EDUCAÇÃO	73
3.1 - Traços do conceito de natalidade na dissertação sobre o Amor em Santo Agostinho	77
3.2 – Oposição ao ser-para-morte	80
3.3 – Natalidade e comunicação	85
3.4 – NATALIDADE: raiz em que deita a Política.	90
3.5 – A Educação e sua politicidade	94
CONCLUSÃO	102
BIBLIOGRAFIA	110

INTRODUÇÃO

O humano é terreno e suas condições de vida na Terra exigem o domínio de conhecimentos específicos que transcendem a dimensão do mero estar vivo. De fato, “condicionado, mas não determinado”, a vida de homens e mulheres ganham sentidos diversos dentro de cada comunidade humana e suas teias de relações. E “Os homens são seres condicionados, porque tudo aquilo com que eles entram em contato torna-se imediatamente uma condição de sua existência.” (ARENDT, 2017, p. 11). Através de suas atividades espontâneas e ou arquitetadas, os homens produzem um mundo que se interpõem entre eles, os une e os distanciam e estabelece a ação como meio a partir do qual se tornam efetivamente humanos. E este mundo, é artifício do próprio homem. De tal forma:

Conviver no mundo significa essencialmente ter um mundo de coisas interposto entre os que o possuem em comum, como uma mesa se interpõe entre os que se assentam ao seu redor; pois, como todo espaço-entre [*in-between*], o mundo ao mesmo tempo separa e relaciona os homens entre si. (Idem, p. 64)

E Hannah Arendt ressalta:

[...] esse mundo comum só pode sobreviver ao vir e ir das gerações na medida em que aparece em público. É a publicidade do domínio público que pode absorver e fazer brilhar por séculos tudo o que os homens venham a querer preservar da ruína natural do tempo. (Idem, p. 68).

A era moderna coloca em crise a realidade do mundo comum, pois a publicidade do domínio público vê-se ameaçada pelo isolamento, em que ninguém parece concordar com ninguém e que homens e mulheres se tornam seres inteiramente privados de ver e ouvir os outros, e, de ser vistos e ouvidos por eles.

E

Nas circunstâncias modernas, essa privação de relações “objetivas” com os outros e de uma realidade garantida por intermédio destes últimos tornou-se o fenômeno de massa do desamparo, no qual assumiu sua forma mais extrema e mais anti-humana. O motivo pelo qual esse fenômeno é tão extremo é que a

sociedade de massas não apenas destrói o domínio privado tanto quanto o domínio público; priva ainda os homens não só do seu lugar no mundo, mas também do seu lar privado, no qual outrora eles se sentiam resguardados contra o mundo e onde, de qualquer forma, até os que eram excluídos do mundo podiam encontrar-lhe o substituto no calor do lar e na limitada realidade da vida em família. (Idem, p. 72)

E um dos pontos de crise da era moderna parece ser a incapacidade do homem de compreender e viver no mundo produzido por ele. Essa incapacidade traduzida por “crise da modernidade” é datada pelo advento da racionalidade técnico-científica, que promoveu uma desconfiança de nossas percepções sensoriais e a "perda da fé na capacidade das aparências de revelar a verdade” (ARENDDT, 2008a, p. 390), que desde Galileu, e, sobretudo com Descartes, passou a investigar a realidade dos fenômenos matematicamente e coincidir conhecimento e produção, resultando na "convicção de que a verdade objetiva não é dada ao homem e que ele só pode conhecer aquilo que ele mesmo faz" (ARENDDT, 2017, p. 21; 364).

Conseqüentemente, para Hannah Arendt,

O mundo no qual passamos a viver hoje é muito mais determinado pela ação do homem sobre a natureza, criando processos naturais e dirigindo-os para as obras humanas e para a esfera dos negócios humanos, do que pela construção e preservação da obra humana como uma entidade relativamente permanente. (ARENDDT, 2003, p. 91)

Da mesma forma, a atividade técnico-científica busca "tratar o homem como um ser inteiramente natural, cujo processo de vida pode ser manipulado da mesma maneira que todos os outros processos" (Idem, p. 90). O problema é que “a perda de contato entre o mundo dos sentidos e das aparências e a visão de mundo física” foram usurpadas pelos técnicos “que hoje abrangem a avassaladora maioria de todos os “pesquisadores”” (Arendt, 2003, p. 336). E o ativismo técnico-científico passou a integrar diretamente todas as dimensões do fazer humano, como o descreve Odílio A Aguiar (2009, p. 64)

O controle técnico não se restringe mais apenas aos processos produtivos, mas a todas as formas de intervenção humana. Na primeira fase, técnico industrial, a tecnologia é submetida à vontade político-social. Na fase atual, a tecnologia passou de meio a fim em si mesma, implicando a "tecnologização" das decisões, escolhas e ações e faz prevalecer a coerção e a necessidade

sistemático-burocrática dos âmbitos em que a "deliberação" deve ser tomada. É o fim das convicções, dos valores, do diálogo, do contato face a face, da lei e da paciência reflexiva.

E é neste sentido que Arendt ressalta que todo o moderno processo técnico-científico lançou o homem moderno num acentuado processo de alienação em um duplo aspecto: “a fuga da terra para o universo e a fuga do mundo para a consciência” (ALMEIDA, 2011, p. 54), em que o senso comum, a tradição, a autoridade, a religião, colapsam, produzindo profundas transformações nas condições mundanas da existência humana e de seu sentido de pertencimento ao mundo.

Dentre essas transformações destacam-se a diluição das fronteiras entre público e privado com a ascensão da sociedade de massa, a prevalência do consumo como busca da felicidade entendida como saciedade e, sobretudo, a emergência dos regimes totalitários como um acontecimento completamente novo na história da civilização ocidental. E “la vida y la história intelectual de Hannah Arendt están estrechamente ligadas a la experiência de lós modernos totalitarismos” (BÁRCENA, 2006, p.14).

E desde este evento marcante, “o pensamento de Hannah Arendt foi um pensamento voltado para o fenômeno da ruptura, para a lacuna entre passado e futuro, que nela provocou e instigou um exame do presente” (LAFER, 2003, p. 24), em que foram perdidos os parâmetros e as regras em que nos apoiávamos, de modo que, segundo Arendt, “o que há de assustador no surgimento do totalitarismo não é o fato de ser algo novo, mas o fato de ter trazido à luz a ruína de nossas categorias de pensamento e de nossos critérios de julgamento” (ARENDR, 2008a, p. 341).

Assim, sem o respaldo das categorias de pensamento e “a crescente falta de significado e perda do senso comum” (Idem, p. 339), Hannah Arendt lançou-se a “pensar sem corrimão” (*Denken ohne Geländer*), em que o pensamento “emerge de incidentes da experiência viva” que “são os únicos marcos por onde obter orientação” (Idem, 2003, p. 41), com o fito de movimentar-se na lacuna entre passado e futuro e sentir-se conciliada com o mundo. E esta conciliação “é intrínseca à compreensão” (Idem, 2008a, p. 330).

Destarte, com o compromisso de pensar “do ponto de vista privilegiado de nossas mais novas experiências e nossos temores mais recentes” (Idem, 2017, p. 6),

Hannah Arendt procurou compreender, ou, como ela mesma disse, sentir-se reconciliada com o mundo. E colocando-se a questão: “O que estamos fazendo?”, suas inquietações dizem respeito à condição humana e a constituição de um espaço em que os homens se manifestem uns aos outros “não como meros objetos físicos, mas qua homens”, que através da palavra falada “se identifica, anuncia o que fez, faz e pretende fazer”. Isto é, “revelam ativamente suas identidades pessoais únicas, e assim fazem seu aparecimento no mundo humano,...” (Idem, 2017, p. 218; 221; 222).

Sob o fio da perplexidade ante o emergir dos sistemas totalitários e da “Solução final”, numa “reconsideração da condição humana”, Hannah Arendt configurará uma fenomenologia da *vita activa*, a partir das atividades do trabalho (labor) da obra (work) e da ação (action). Estas atividades e suas condições correspondentes

[...] estão intimamente relacionadas com a condição mais geral da existência humana: o nascimento e a morte, a natalidade e a mortalidade. O trabalho assegura não apenas a sobrevivência do indivíduo, mas a vida da espécie. A obra e seu produto, o artefato humano, conferem uma medida de permanência e durabilidade à futilidade da vida mortal e ao caráter efêmero do tempo humano. A ação, na medida em que se empenha em fundar e preservar corpos políticos, cria a condição para a lembrança [*remembrance*], ou seja, para a história. (Idem, p. 11)

No desdobramento de sua fenomenologia da *victa ativa*, Arendt dará ênfase à natalidade, “o fato de que seres nascem para o mundo” (Idem, 2003, 223), com a “capacidade de iniciar algo novo, isto é agir” (Idem, 2017, p. 11).

Fazendo uso de uma expressão de Agostinho de Hipona: *Initium esset, creatus est homo*, afirma Arendt que cada nascimento constitui um milagre que garante a continuidade do mundo, já que “a cada nascimento vem ao mundo algo singularmente novo”. E, “trata-se de um início que difere do início do mundo, pois não é o início de algo, mas de alguém que é, ele próprio, um iniciador” (Idem, 2017, p. 220).

Central, então, em sua filosofia, a natalidade é característica fundamental da ação ou política. Para Arendt, a natalidade relaciona-se à ação, e “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” (Idem, p. 220). Diferenciando natalidade de nascimento, para nossa autora, a natalidade radica-se na ação de que os novos seres humanos são capazes, em virtude de terem nascido. De tal modo “a condição

humana da natalidade; o novo começo inerente ao nascimento pode fazer-se sentir no mundo somente porque o recém-chegado possui a capacidade de iniciar algo novo, isto é, de agir. Nesse sentido de iniciativa, a todas as atividades humanas é inerente um elemento de ação e, portanto, de natalidade.” Numa expressão, para Arendt, a natalidade é um milagre que “salva o domínio dos assuntos humanos de sua ruína normal, "natural"” (Idem, p. 306), conferindo ao mesmo fé e esperança.

No seu percurso intelectual, Arendt irá elaborar instigante análise da era moderna e irá registrar em mais de uma ocasião a tendência moderna a despolitizar as relações entre os homens e a exaltar o trabalho e o consumo, tornando a esfera pública, próprio da ação política, em esfera de pura administração dos interesses econômicos. E procurando recuperar o sentido próprio da política, respondendo à pergunta: “Tem sentido a política?”, ela respondeu com firmeza: “o sentido da política é a liberdade” (Idem, 2003b, p. 38; 2008b, p. 161). Para ela, a política, é a mais elevada resposta humana ao fato que “não o Homem, mas os homens é que habitam este planeta” (ARENDR, 2009, p. 35). E “a meta da política é a liberdade, que se contrapõe às ideologias totalitárias” onde as ações são “forçadas, obtidas através do medo” e não “asseguram a lealdade do povo para além da temporária condição de opressão” (FRY, 2010, p. 72; 73). E como a ação é a atividade política por excelência, Arendt associa a liberdade à espontaneidade e à capacidade de início característico da natalidade, tomando a liberdade como um milagre. Diz nossa autora: “se o significado da política é a liberdade, isso quer dizer que nessa esfera e em nenhuma outra, nós temos efetivamente o direito de esperar milagres” (ARENDR, 2008b, p. 168). E,

[...] o milagre da liberdade está inserido nesse poder iniciar, que, por sua vez, está inserido no fato (*Faktum*) de que todo homem, ao nascer, ao aparecer em um mundo que estava aí antes dele e que continuará a ser depois dele, é, ele mesmo, um novo início. (ARENDR, 2002, p. 120).

Devido ao fato de o mundo estar recebendo sempre um novo ser pelo nascimento, e um ser que não é apenas uma novidade, mas a própria possibilidade de dar início, começar algo novo, mediante a ação, os recém-nascidos ao chegarem ao mundo, nele entram como estranhos e precisam ser apresentados a ele, sendo nele

inseridos aos poucos. No processo de acolher, apresentar e inserir os novos no mundo se deve preservar a capacidade de iniciar que cada recém-nascido porta consigo e que lhe permite se afirmar como um quem, e não um algo, na pluralidade de homens e mulheres que constituem o mundo. Acolher e apresentar o mundo e preservar a singularidade e a capacidade de iniciativa de cada novo ser que nasce é uma tarefa educativa.

O mundo para o qual cada recém-nascido nasce

[...] não coincide com o planeta Terra como ambiente natural em que o vivente humano encontra as condições biológicas que lhe permitem conservar e reproduzir a vida. Ele é, antes, uma criação do artifício humano, um legado de realizações materiais e simbólicas – objetos, instituições, práticas, princípios éticos, tradições políticas crenças, saberes – nas quais os recém-chegados (crianças e jovens) devem ser iniciados por meio da educação. (CARVALHO, 2017, p. 3).

No centro da educação ancora uma preocupação com esse legado material-simbólico que constitui o mundo, sua durabilidade, em que “a serventia (*usefulness*) das coisas não tome o lugar do significado (*meaningfulness*) das ações humanas” (Idem, p. 29). E este mundo encontra-se em crise, e sua crise atinge a educação, que para corresponder a um modelo econômico utilitarista e pragmático, em que tudo precisa ter algum préstimo, abandona a ideia de formação que passa pelo significado e pela responsabilidade como correspondente à liberdade.

Por sua preocupação constante em compreender como foi possível os totalitarismos e sua dedicação a pensar a política em vista de sua dignidade própria, como lugar do *inter-esse*, um estar entre homens em relação ativa, receptiva e responsiva, denunciando a pura aplicação técnico-administrativa aos negócios humanos, a fuga do indivíduo para o interior de sua subjetividade, a predominância da sociedade de consumo incapaz de cuidar de um mundo comum, a ameaça constante de aniquilamento não só das condições de vida no planeta Terra, mas do próprio planeta e da vida humana, Hannah Arendt dedica uma única atenção ao tema da educação, que se tornou um clássico, atraindo o interesse crescente de educadores, profissionais da educação e pensadores do campo. Voltando-se à crise educacional americana no fim da década de 1950, Hannah Arendt desenvolveu o ensaio *A crise na*

educação (1958), presente em seu livro *Entre o passado e o futuro*, publicado no Brasil pela primeira vez em 1974. Neste texto único dedicado ao tema da educação, ela contesta as orientações de ensino tidas como as mais avançadas à época por pedagogos e educadores norte-americanos. E na contramão à busca por métodos inovadores que tornassem eficientes as práticas escolares, ela lança-se em uma indagação acerca dos elementos de crise geral das sociedades modernas que atingem a educação a ponto de torná-la uma questão política de primeira grandeza.

E é como exercício de pensamento político que Hannah Arendt, debruçando-se sobre a crise na educação, irá declarar que “a essência da educação é a natalidade, o fato de que seres nascem para o mundo” (ARENDR, 2003, p. 223). E, para ela, o fato de novos seres humanos nascerem para o mundo confere à educação a responsabilidade de acolher e introduzir os recém-chegados num mundo historicamente constituído e compartilhado com outros. É a partir da responsabilidade que todos nós, que fazemos parte de um mundo comum, temos em relação a este mundo e aos novos que a ele chegam a cada nascimento, que podemos aduzir o estreito vínculo da educação com a política. No entanto, segundo Arendt, mesmo havendo este laço, “cumpre divorciarmos decididamente o âmbito da educação dos demais, e acima de tudo do âmbito da vida política, para aplicar a ele um conceito de autoridade e uma atitude face ao passado que lhe são apropriados, mas não possuem validade geral” (Idem, p. 246).

Segundo sua análise o núcleo central da crise na educação é a crise da nossa relação com o passado, um passado que perdeu o fio da tradição e da autoridade, numa sociedade que deposita no “presentismo”, marcado pelo consumo, sua expectativa de felicidade.

A natalidade denota o fato de o mundo ser mais velho do que os recém-nascidos, o que faz com que eles aqui cheguem como estrangeiros. E cabe a nós, já familiarizados com o mundo, diante dos que estão nascendo, assumir uma dupla responsabilidade: pelo bem-estar dos recém-chegados, inserindo-os no mundo; pela proteção do mundo contra o “assédio do novo que irrompe sobre ele a cada nova geração” (ARENDR, 2003, p 235). Neste sentido, Hannah Arendt reclama à escola a função de “ensinar às crianças como o mundo é, e não instruí-las na arte de viver” num

sentido que “a aprendizagem volta-se inevitavelmente para o passado, não importa o quanto a vida seja transcorrida no presente” (Idem, 2003, p. 246).

A partir destas noções preliminares, na presente dissertação: *Natalidade e Educação em Hannah Arendt*, procuramos destacar o conceito de natalidade de Hannah Arendt, apostando na importante contribuição deste termo da autora para pensarmos a Educação num sentido que resgate sua dignidade, enquanto guardiã e promotora do legado cultural-simbólico que herdamos e nos liga a nossos antepassados e às gerações futuras, reconhecendo sua capital importância para garantir a continuidade do mundo.

Dividimos o trabalho em três capítulos. No primeiro, a partir da noção arendtiana de compreensão, passamos em revista o percurso intelectual arendtiano, sua preocupação com o advento dos sistemas totalitários que invadiu não só os âmbitos da política, mas sobremaneira, também, as esferas pré-políticas, como a criação dos filhos e a educação escolar. Destacamos os principais pontos de interesse de seus “exercícios de pensamento”, os conceitos que caracterizam sua obra, sua preocupação de sentir-se em casa, convidando-nos a assumir responsabilidade pelo mundo. No segundo capítulo, centrando-nos em seu ensaio *A crise na educação* (In ARENDT, 2003), abordamos os elementos dessa crise relacionados à crise geral das sociedades modernas, tais como a ascensão das sociedades de massa; a ideia de um mundo autônomo das crianças, os pressupostos das novas pedagogias, a crise da tradição e a exigência da autoridade, e o contundente divórcio entre educação e política que ela defende, a fim de preservar o potencial de iniciar algo inesperado e imprevisível de cada novo ser que nasce e precisa ser inserido no mundo. No terceiro capítulo, centramos nosso interesse em seu conceito de natalidade, objeto central desta dissertação, procurando compreender a dimensão deste conceito e sua aplicação ao conceito de educação. Se, de fato, “A essência da educação é a natalidade” e a natalidade está correlacionada à ação, cuja “essência é a liberdade”, o que propomos então é pensar educação e liberdade, em que a educação deve assumir a responsabilidade pelo “milagre que salva o mundo” e o domínio dos assuntos humanos de sua ruína normal, "natural", conferindo “aos assuntos humanos fé e esperança, essas duas características essenciais da existência humana...” e que “encontra sua

expressão talvez mais gloriosa e mais sucinta nas breves palavras com as quais os Evangelhos anunciaram sua "boa-nova": "Nasceu uma criança entre nós" (ARENDR, 2017, p. 306)

CAPÍTULO I - COMPREENDER O MUNDO POR AMOR AO MUNDO

Todo indivíduo precisa se sentir conciliado com o mundo onde nasceu como estranho e onde sempre permanece como estranho, na medida de sua singularidade (Hannah Arendt)

Hannah Arendt, “cujas opiniões não são facilmente rotuladas” (FRY, 2010, p. 11) é, inegavelmente, uma das principais personagens do século XX, sendo reconhecidamente tratada como uma das mais importantes pensadoras políticas de nosso tempo. Suas ideias atraem interesse desde sua primeira grande obra: *Origens do totalitarismo*, publicada em 1951. E “seu pensamento tem fundamentado várias pesquisas em diversas áreas das ciências humanas, como nas áreas de Política, Filosofia, História, Direito e, mais recentemente, no campo da Educação.” (LEITE, 2015, p. 1).

No âmbito da Educação ela atrai interesse desde seu ensaio *A Crise na Educação*, publicado inicialmente na *Partisan Review*, em abril de 1957, e posteriormente incluído em sua obra *Entre o Passado e o Futuro*, em 1961. Único lugar em uma produção intelectual profícua em que Arendt aborda específica e criticamente o tema da Educação, *A Crise na Educação* “tem despertado um interesse notável e crescente entre educadores, intelectuais e profissionais de educação” (CARVALHO, 2017, p. 2).

Uma explicação primeira para o interesse pelo pensamento arendtiano se sustenta pelo fato de ela lidar com o principal fenômeno do século XX: os regimes totalitários, e da crise política, social e, acima de tudo, moral que os possibilitou. Mais especificamente voltado ao tema da Educação, a importância de Hannah Arendt, de sua presença num vasto leque de interesses acadêmicos e de pesquisa, deve-se à sua compreensão da modernidade, confrontada nas relações entre o totalitarismo e a ruptura da tradição do pensamento político ocidental, que ela vincula à crise geral da educação. Para Arendt, a crise na educação encontra-se alicerçada à crise geral que acometeu o mundo moderno, de modo que ela só é compreendida no empenho de compreender as experiências políticas e o profundo mal-estar que se espalhou por todo

o Ocidente a partir do término da Segunda Guerra Mundial. E de fato, uma das tarefas que Hannah Arendt se propôs foi a de compreender o colapso das instituições políticas e do ocaso da tradição; o desarraigamento e a superfluidade das sociedades modernas; o florescimento das sociedades de massa com o tipo humano apático, indiferente e hostil à vida pública que deu sustentação às soluções totalitárias. E foi a maneira aguda com que ela enfrentou essas questões que a tornou uma pensadora “forte e desconcertante” (OLIVEIRA, 2012, p. 133) que atrai o interesse de pesquisadores e estudiosos das mais diversas esferas do saber. Assim, o motivo maior de interesse por seu pensamento desponta da força deste pensamento, uma força que nos pode oferecer “um instante de lucidez em meio a um mundo em que genocídios e outras barbáries políticas se tornaram cotidianos.” (DUARTE, 2000, p. 7).

Segundo Bárcena (2006), por defender frequentemente posições que constituem um desafio ao pensamento dogmático, Arendt

[...] fue, sin embargo, una filósofa y una pensadora poco usual que consideraba que la defensa de la “verdade”, como algo separado del “sentido”, a menudo ejerce um poder tirânico sobre las opiniones de los hombres... [De onde, para ela:] “La comprensión precede y sucede al conocimiento...” (BÁRCENA, 2006, p. 22)¹.

De tal modo, para Bárcena, a singularidade da reflexão arendtiana torna um desafio “ubicarla dentro de una corriente específica de pensamiento filosófico y político. Su lema fue siempre pensar por si misma y su rasgo más destacado una inequívoca voluntad de comprensión de los acontecimientos presentes.” (Idem, p. 27)².

Resumidamente, de *Orígenes do totalitarismo*, obra que a apresentou ao mundo acadêmico norte-americano e europeu, à sua última obra, *A vida do Espírito*, que ela, devido sua morte repentina, deixou inacabada, publicada em 1978, o pensamento de Hannah Arendt se debruça sobre “os eventos extremos do seu tempo que a atingiram

¹ [...] foi, sem dúvida, uma filósofa e uma pensadora incomum que considerava que a defesa da “verdade”, como algo separado do “sentido”, frequentemente exerce um poder tirânico sobre as opiniões dos homens. [De onde, para ela:] “A compreensão precede e sucede ao conhecimento...” (Tradução nossa)

² “Colocá-la dentro de uma corrente específica de pensamento filosófico e político. Seu lema foi sempre pensar por si mesma e sua característica mais destacado é uma inequívoca vontade de compreensão do acontecimentos presentes.” (Tradução nossa)

frontalmente e desafiaram sua capacidade de compreender” (CORREIA, 2007, 7). E compreender, para ela, é chegar a uma conciliação com a realidade, sentindo o mundo como nossa casa.

Para Arendt a compreensão está na base de todo conhecimento e faz com que o conhecimento tenha sentido. E compreender “é um processo complexo que nunca gera resultados inequívocos” (ARENDT, 2008a, p. 330). É uma atividade interminável, “sem a preocupação em “desmascarar” o passado ou “projetar qualquer espécie de futuro utópico”” (Idem, 2003, p. 41). Em suma, dirá Arendt, compreender é atividade “em constante mudança e variação”, pela qual “chegamos a um acordo e a uma conciliação com a realidade, isto é, tentamos sentir o mundo como nossa casa” (Idem, 2008a, p. 330).

E para “sentir-se em casa”, reconciliada com um mundo em ruínas e em risco de colapsar em virtude de nossas ações, Hannah Arendt esforçou-se por compreender os acontecimentos políticos que marcaram sua existência e que estabelecem os conflitos e rumos de nosso mundo comum. Nesse sentido ela esclarece:

Para mim, o importante é o processo de pensar. Se consigo acabar de pensar alguma coisa, pessoalmente fico muito satisfeita. Se então consigo expressar de modo razoável meu processo de pensamento por escrito, isso também me deixa satisfeita. (ARENDT, 2008a, p. 33)

Arendt explica que a compreensão se inicia com o nascimento e termina com a morte, e, nesse processo, “o pensamento emerge de incidentes da experiência viva e a eles deve permanecer ligados” (Idem, 2003, 41). De tal modo, diz ela: “não acredito que possa existir nenhum processo de pensamento sem experiência pessoal” (Idem, 2008a, p. 50). Em suas palavras, compreender

[...] é a maneira especificamente humana de viver, pois todo indivíduo precisa se sentir conciliado com um mundo onde nasceu como estranho e onde sempre permanece como estranho, na medida de sua singularidade única. (Idem, p. 331).

Ancorada ao pensamento, a compreensão, segundo nossa autora, não se confunde com o conhecimento. Pelo contrário, “a compreensão precede e sucede o

conhecimento. A compreensão preliminar, que está na base de todo conhecimento, e a verdadeira compreensão, que o transcende, têm algo em comum: conferem significado ao conhecimento” (ARENDT, 2008a, p. 334). Em síntese, para nossa autora: “a compreensão se baseia no conhecimento e o conhecimento não pode avançar sem uma compreensão tácita preliminar.” (Idem, p. 333).

Para Adriano Correia, em Arendt,

A compreensão é “o outro lado da ação”, na medida em que permite ao homem de ação se reconciliar com a indisponibilidade do passado “e a se reconciliar com o que existe de modo inevitável”. É também o que permite aos espectadores do grande jogo do mundo apreender seu significado, desde que recusem a condição de “intelectuais” (“uma palavra odiosa”) portadores de algum sentido oculto aos muitos. (CORREIA, 2017, p. XXVII).

Segundo Fernando Bárcena (2006), o pensamento arendtiano

Se articula em torno a una doble preocupación. Por un lado, pensar lo político fuera de toda referencia a un absoluto, sea teológico o metafísico, natural o histórico; en segundo lugar, reconocer lo que cubre la acción humana cuando se articula según el exclusivo poder del puro comienzo. [...]. Sua filosofía se articula, entonces, en tres planos esenciales: el de una hermenéutica política, el de una crítica a la modernidad y el de una exploración (antropológica) de la condición humana. Todo ellos se sostiene en una tesis central: “La actividad humana política central es la acción”. (BÁRCENA, 2006, p. 35; 36)³.

Para nós, em termos arendtianos, podemos dizer que compreender trata-se de um constante exercício em que confrontamos nossos preconceitos e nossas generalizações de modo que nossas lutas não se reduzam a defesa de slogans revestidos de uma aparência revolucionária, mas que, ao fundo, revelam ambições totalitárias. E compreender é pensar, fazer surgir sentido, entender o que acontece, sem modelos explicativos ou parâmetros pré-determinados, isto é, “sem corrimãos”.

³ Articula-se em torno de uma dupla preocupação. Por um lado, pensar o político destacada de todas as referências a um absoluto, seja teológico ou metafísico, natural ou histórico; em segundo lugar, reconhecer o que a ação humana esconde quando se articula de acordo com o poder exclusivo do puro começo. [...] Sua filosofia se articula, então, em três níveis essenciais: o de uma hermenêutica política, a de uma crítica da modernidade e a de uma exploração (antropológica) da condição humana. Todos eles são baseados em uma tese central: “A atividade humana política central é ação”. (Tradução nossa).

1.1 – Pensar sem corrimão

A postura intelectual marcada pelo desejo de sentir-se em casa no mundo faz de Arendt uma pensadora livre e independente, defensora do pensar próprio e “por si mesmo”, tratando cada assunto “como se ninguém o tivesse abordado antes” (ARENDR, 2009, p. 27). Hannah Arendt sustenta tal postura, defendendo que perdemos os laços com a tradição. E por termos perdido o laço com a tradição, sustenta nossa autora, podemos “olhar o passado com novos olhos, sem o fardo e a orientação de quaisquer tradições... sem estarmos limitados por quaisquer prescrições sobre a maneira de lidar com esses tesouros” (Idem, p. 27).

“Para mim”, diz Hannah Arendt, “o importante é o processo de pensar. Se consigo acabar de pensar alguma coisa, pessoalmente fico muito satisfeita” (ARENDR, 2008a, p. 33). E, retomando a importância que a experiência assume em seus “exercícios de pensamento”, Arendt enfatiza: “e meu pressuposto é que o próprio pensamento emerge de incidentes da experiência viva e a eles deve permanecer ligado” (Idem, 2003, p. 41). De tal modo, “o que proponho, portanto, é muito simples: trata-se apenas de refletir sobre o que estamos fazendo” (Idem, 2017, p. 6), exercitando o pensamento.

Nesta perspectiva, do estar constantemente pensando o que estamos fazendo a partir dos fatos, das experiências, na lacuna que se abre com o ocaso da tradição do pensamento ocidental, o pensamento de Hannah Arendt é um pensamento, como ela denomina “sem corrimão”, situado entre o passado e o futuro, que instiga um exame do presente. Este exame do presente, Hannah Arendt realizou fundindo, na sua reflexão, o pensar e o estar vivo (Lafer, 1979).

E em sua determinação de pensar e pensar o estar vivo em um “mundo sombrio”,

Arendt não buscou apoio exclusivo em nenhuma das correntes de pensamento do presente ou do passado, mas tentou encontrar, por si mesma, as condições para o exercício de um pensamento político destituído de “amparos” firmes e inquestionáveis, uma forma de pensamento que ela denominou metaforicamente como um *Denker ohne Geländer*, [“pensar sem corrimão”]. (DUARTE, 2000, p. 127)

Desse posicionamento, o pensamento arendtiano vincula-se ao compromisso com o sentido de nosso existir e de nosso agir em que a ruptura da tradição libera o olhar e o pensamento sobre o passado e o relacionamento sempre problemático que mantém com o mundo, com a pluralidade de memórias e de anseios de quem o divide conosco, enquanto mundo comum.

Sem pensarmos, descuidamos de nosso compromisso para com os novos, nos desresponsabilizamos por acolhe-los e inseri-los no mundo, preservando-lhes a capacidade de iniciar, de começar algo novo. Em Hannah Arendt, pensar sem corrimão, podemos resumir, é assumir responsabilidade pelo mundo e estar aberto ao inesperado que rompe da cadeia de acontecimentos e avança para além das esferas cognitivas direcionadas ao conhecer, para colocar-se a questão do sentido.

1.2 – Pensar exige o contínuo repensar

Para Hannah Arendt, então, o pensar, diferentemente do que se possa acreditar, não é algo de que se possa esperar, ao final, qualquer sabedoria perene, qualquer novo conhecimento ou teoria acabada. Cada acontecimento, cada ocorrência, por não possuir um significado por si, pois se torna significativo apenas se o pensamos e o transformamos em uma história humanamente compreensível, exige o contínuo pensar e repensar. Assim, Para Arendt:

todo pensamento deriva da experiência, mas nenhuma experiência produz significado ou mesmo coerência sem passar pelas operações de imaginação e pensamento. Do ponto de vista do pensamento, a vida em seu puro estar-aí é sem sentido. (ARENDR, 2009, p. 106).

É significativo o fragmento que Arendt toma emprestado de Heidegger para abrir *O Pensar*, primeiro capítulo de sua última obra, *A vida do espírito*:

O pensamento não traz conhecimento como a ciências
 O pensamento não produz sabedoria prática utilizável
 O pensamento não resolve os enigmas do Universo.
 O pensamento não nos dota diretamente com o poder de agir. (HEIDEGGER apud ARENDR, 2009, p.17)

Se, de acordo com a sentença heideggeriana, o pensamento não produz nada, não produz conhecimento científico ou mesmo sabedoria prática, para Arendt, ele não deixa de ter efeito sobre nós. Para nossa autora, a atividade de pensar promove a liberação do juízo, “que nos permite fazer distinções entre o certo e o errado, o belo e o feio, as quais são indispensáveis na avaliação de tudo que se passa no mundo” (JARDIM, 2011, p. 139). Mas os resultados de um pensamento nunca são conclusivos ou isentos de críticas, nunca chegam a verdades definitivas e estão sempre abertos a ulteriores análises.

Em *A Vida do Espírito* (2009), Hannah Arendt testemunha que ao acompanhar o julgamento de Eichmann⁴, ela o percebeu como alguém absolutamente comum, uma pessoa normal, em quem não havia maldade, tendo pouco a ver com os “vilões” como geralmente os imaginamos. A seu juízo, Eichmann não agira por fraqueza, por inveja, cobiça ou soberba, apenas teria cumprido sua função, como um bom funcionário do mês.

E a única característica notória que se podia perceber tanto em seu comportamento anterior quanto durante o próprio julgamento e o sumário de culpa que o antecedeu era algo de inteiramente negativo: não era estupidez, mas irreflexão. (ARENDR, 2009, p. 18).

O caso Eichmann leva Arendt a se indagar: “Será possível que o problema do bem e do mal, o problema de nossa faculdade para distinguir o que é certo do que é errado, esteja conectado com nossa faculdade de pensar?” (Idem, 2009, p. 19). De suas indagações, Hannah Arendt constata que a ausência de pensamento presente em Eichmann torna-se catastrófico. Nessa incapacidade de pensar enraíza-se o que ela denominou “a banalidade do mal”, um mal que não tem a ver com “decisões éticas ou

⁴ Otto Adolf Eichmann foi um tenente-coronel SS da Alemanha Nazista, e um dos principais organizadores do Holocausto. Apontado como um monstruoso carrasco nazista, foi encontrado num subúrbio de Buenos Aires. Um comando israelense o sequestrou e o conduziu a julgamento Jerusalém. Hannah Arendt cobriu o processo de Eichmann para a revista *The New Yorker*. Desta sua tarefa ela produziu cinco artigos que deram origem à mais polêmica de suas obras: *Eichmann in Jerusalem: A Report on the Banality of Evil*, publicado em 1963.

assuntos de consciência” (ARENDR, 2009, p. 19), mas com ausência de pensamento. Daí que, para ela, embora o uso do pensamento não nos exima de perigos e riscos, dele não podemos abrir mão.

Contraposta à figura de Eichmann, Arendt toma a figura de Sócrates como modelo de sujeito pensante e se vale de uma expressão do filósofo: “é melhor estar em desacordo com o mundo inteiro que, sendo só, estar em desacordo consigo mesmo”, para estabelecer que o pensamento é um diálogo interno que estabelecemos com nós mesmos, nos momentos em que estamos sós, isto é quando dispomos apenas de nossa companhia. Para Arendt, Sócrates havia descoberto que não somos apenas um, que na atividade do pensamento nos cindimos. Sócrates, diz Arendt, descobriu a essência do pensamento: ser ao mesmo tempo em si e para si, ser dois-em-um em um diálogo silencioso. Assim, “o significado do que Sócrates fazia repousa nessa simples atividade. Ou em outras palavras: pensar e estar completamente vivo são a mesma coisa, e isso implica que o pensamento tem sempre que começar de novo.” (ARENDR, 2009, p. 200)

E indiretamente contrapondo Sócrates a Eichmann, diz Arendt:

[...] a única coisa que Sócrates tinha a dizer sobre a conexão entre o mal e a ausência de pensamento é que as pessoas que não amam a beleza, a justiça e a sabedoria são incapazes de pensar, enquanto que, reciprocamente, aqueles que amam a investigação e, assim, “fazem filosofia”, são incapazes de fazer o mal. (Idem, p. 201).

Mais adiante, dirá Arendt: “existencialmente falando, o pensamento é um estar-só, mas não é solidão; estar só é a situação em que me faço companhia”. (Idem, p. 207).

Explicando esta passagem, Crislei de Oliveira Custódio (2017) diz que:

Para [Arendt] estar só (*solitude*) significa que, apesar de sozinho, ainda disponho da minha própria companhia, tenho um eu interno com quem posso conversar de maneira que me cindo em dois para travar esse diálogo comigo mesmo e, uma vez interrompido por outra pessoa ou pelo início de uma atividade qualquer, volto a ser só, cessando o diálogo que estabelecera internamente (CUSTÓDIO, 2017, p. 199).

Já a solidão (*loneliness*),

é o estado no qual me encontro desacompanhado de mim e dos outros e, para que isso aconteça, não é preciso a total ausência de pessoas, pelo contrário, posso estar em meio a uma multidão e me sentir completamente solitário (Idem, p. 199-200).

Em suas explicações, Custódio chama a atenção para uma terceira modalidade do estar sozinho: o isolamento, que se dá quando “preciso me isolar da presença de outras pessoas e até de mim mesmo para que possa me concentrar em determinada atividade” (Idem, p. 200). “Estas distinções”, conclui Custódio, “nos serve para compreender a condição e a natureza da atividade do pensamento”, uma atividade que “nunca chega a um fim definitivo e inequívoco” (Idem, p. 200).

Tornando a Arendt, segundo nossa autora, “o que Sócrates descobriu é que podemos ter interação conosco mesmos, bem como com os outros, e os dois tipos de interação estão de alguma maneira relacionados.” (ARENDR, 2009, 211). No diálogo que nasce da figura socrática do *dois-em-um*, os parceiros do diálogo devem estar em bons termos, mesmo que estejam em desacordo com o mundo.

Numa outra passagem, Arendt descreve o pensamento como “o modo de deitar raízes, de cada um tomar o seu lugar no mundo a que todos chegamos como estranhos” (ARENDR, 2004, p. 166, in CUSTÓDIO, 2017, p. 203).

De tal modo, explica Custódio:

O pensamento relaciona-se com o meu lugar singular no mundo, de onde apareço para os outros e da perspectiva de onde os percebo. Com isso, a opinião que formo a respeito do que passa comigo e com os outros no mundo se liga diretamente no exame que faço daquilo que aparece para mim e me parece, a partir da dimensão em que vejo. (CUSTÓDIO, 2017, p. 205)

Um aspecto importante do pensar que Arendt destaca é sua tendência autodestrutiva em relação a seus próprios resultados. E para ilustrar tal característica, ela o descreve como a atividade de Penélope no aguardo do retorno de Ulisses. O pensamento, diz ela:

[...] é como a teia de Penélope: desfaz-se toda manhã o que se terminou de fazer na noite anterior. Pois a necessidade de pensar jamais pode ser satisfeita

por insights supostamente precisos de “homens sábios”. Essa necessidade só pode ser satisfeita pelo próprio pensamento, e os pensamentos que tive ontem irão satisfazer essa necessidade hoje apenas porque quero e porque sou capaz de pensá-los novamente. (ARENDDT, 2009, p. 107).

Destarte, em Arendt, o pensamento assume um caráter tateante e instável, que, enraizado nas experiências cotidianas e delas brotando, assume uma fundamental centralidade para nossa convivência em um mundo comum. Pois, “mesmo que o mundo seja repleto de coisas que reprovamos, de acordo com Arendt, temos que buscar a conciliação com ele enquanto vivermos” (CUSTÓDIO, 2017, p. 210). Aqui se dá a correlação entre pensar e compreender: “Se no pensamento buscamos um acordo com nós mesmos, na compreensão a busca do acordo é com o mundo” (Idem, p. 209).

Para Arendt,

[...] todos podemos vir a nos esquivar daquela interação conosco mesmos [descoberta por Sócrates] [...]. Uma vida sem pensamento é totalmente possível, mas ela fracassa em fazer desabrochar a sua própria essência – ela não é apenas sem sentido, ela não é totalmente viva. Homens que não pensam são como sonâmbulos. (ARENDDT, 2009, p. 214)

Retomando aqui a distinção que nossa autora estabelece entre compreensão e conhecimento, para Arendt o fracasso moral que caracteriza nossa época, bem ilustrada na figura de Eichmann, não pode ser entendido como falta de conhecimentos, mas com a incapacidade de pensar, de dar sentido a nosso existir, nosso agir e nosso estar no mundo. Apesar das incertezas do pensamento, para Arendt, apoiada no adágio socrático: “a vida sem pensar não vale a pena”. E viver é buscar significado, interromper os afazeres cotidianos, geralmente cumpridos mecanicamente, e provocar uma ruptura no tempo-espaço dessa cotidianidade, para resignificar em um novo sentido o mundo. É preciso transitar dos conhecimentos para a compreensão; é preciso transitar do puro “saber fazer” para saber o porquê faz procurando o sentido ou significado do existir. E este transitar é, paradoxalmente, um suspender-se em pensamento. E, uma vez que “o pensamento acompanha a vida e é ele mesmo a quintessência desmaterializada do estar vivo” (ARENDDT, 2009, p. 214), ele não garante, mas apresenta-se como uma possibilidade de incapacitar o mal.

Concluindo, o pensamento, segundo Arendt, “não cria valores; ele não encontrará o que é “o bem” de uma vez por todas; ele não confirma regras de conduta; ao contrário, dissolve-as. E ele não tem relevância política a não ser em situações de emergência.” (Idem, p. 214). Mas ele está inter-relacionado à faculdade do juízo, “que podemos chamar com alguma propriedade de a mais política das capacidades espirituais humana.” (Idem, p. 215). Assim, a manifestação do pensamento não é o conhecimento, “é a habilidade de distinguir o certo do errado, o belo do feio. E isso, nos raros momentos em que as cartas estão postas sobre a mesa, pode sem dúvida prevenir catástrofes, ao menos para o eu.” (Idem, p 216).

Assim, “tudo o que impede o pensar é, portanto, pernicioso para a *vita activa*, pois abafa o impacto do sopro do pensamento no mundo das aparências.” (LAFER, 2003, p. 84).

1.3 – Partindo do ocaso da tradição

Como já colocamos, Arendt adverte o ocaso da tradição e a necessidade de olharmos para o passado sem um fio seguro que nos oriente, procurando recuperar nesse passado aqueles tesouros que nos ajudem a reconciliar-nos com o mundo e sentir-se em casa na convivência com os outros. Segundo nossa autora: “a tradição de nosso pensamento político teve seu início definido nos ensinamentos de Platão e Aristóteles. [E] chegou a um fim não menos definitivo com as teorias de Karl Marx.” (ARENDR, 2003, p. 43)⁵.

Contra uma tradição que perdera “seu *arké*, seu começo e princípio”, destacam-se, no parecer arendtiano, três personagens: Kierkegaard, Marx e Nietzsche que “havam tido a experiência de algo novo, que tentaram quase instantaneamente superar e resolver em algo velho.” (Idem, p. 56). E cada um “à sua maneira particular, levou em conta aqueles traços da modernidade que eram incompatíveis com nossa tradição, e

⁵ Arendt reforça esta ideia com a seguinte passagem: “Nossa tradição de pensamento político começou quando Platão descobriu que, de alguma forma, é inerente à experiência filosófica repelir o mundo ordinário dos negócios humanos; ela terminou quando nada restou dessa experiência senão a oposição entre pensar e agir, que, privando o pensamento de realidade e a ação de sentido, torna a ambos sem significado.” (ARENDR, 2003, p. 52)

isso antes mesmo que a modernidade se houvesse revelado plenamente em todos os seus aspectos.” (Idem, p. 58).

Como explica Fina Birulés (2017), com a ruptura da tradição perdemos a transmissibilidade do passado que se torna um grande amontoado de referências para as quais não temos instrumentos para acessá-los. Nesse sentido, “é como se aos poucos emergisse uma gigantesca indústria da memória, grandes estoques de matérias, dos quais é quase impossível a recordação.” (BIRULÉS, 2017, p. 128). Continuando, dirá Birules: “sem uma forma de se relacionar com o seu próprio passado, a realidade se torna opaca, ininteligível.” (Idem, p. 128). Nos passos de Arendt, por fim, Birulés pontua: “Um mundo sem passado nem futuro é um mundo natural, não humano, com um – por assim dizer – presente sempre idêntico a si mesmo. É um espaço em que não sabemos o que significa conservar nem o que significa inovar” (BIRULÉS, 2017, p. 128).

O ocaso da tradição “não significa necessariamente que os conceitos tradicionais tenham perdido seu poder sobre as mentes dos homens” (ARENDRT, 2003, 53). Assim,

Pensar o fim da tradição do pensamento político ocidental era uma condição necessária para pensar o esquecimento do caráter traumático de sua própria constituição e o esquecimento dos traços característicos daquelas experiências políticas pré-tradicionais que se viram então recusadas. (DUARTE, 2000 p. 158)

No seu percurso, segundo Duarte (2000), Arendt apoia-se em Heidegger e Benjamin, “os pensadores que melhor perceberam o “caráter irreparável da ruptura da tradição”, assumindo que tal situação requeria uma nova relação para com o passado e com o presente” (p. 127), e encontrou o seu próprio caminho de pensamento que lhe permitiu elaborar um modo particular de recuperar certos fragmentos do passado que a própria tradição filosófica ocidental esquecera e eclipsara.

Junto ao acúmulo de referências do passado, o mundo moderno caracteriza-se pela vitória do *animal laborans*⁶ e “a prevalência de uma mentalidade atrelada ao mero viver via trabalho e consumo.” (CORREIA, 2014, p 71).

⁶ Com o termo *animal laborans*, Hannah Arendt caracteriza o indivíduo cuja vida social é gregária, mas sem mundo comum, isto é, distanciada do domínio público. Em *A Condição Humana*, Hannah Arendt se dedica a analisar as implicações desse sujeito nas crises do mundo moderno.

Em termos de uma “mentalidade”, um “modo de vida”, esse animal laborans

[...] é análogo ao último homem de Nietzsche, na medida em que supõe ter inventado ou encontrado a felicidade e anda na Terra aos pulinhos, a tudo apequenando. Esse animal laborans não clama por redenção do aprisionamento à necessidade no processo vital, uma vez que encerra na própria necessidade o horizonte da sua “felicidade”. (CORREIA, 2014, p. 98).

Ele provoca um alheamento radical com relação ao mundo. Desprovido de relações comunitárias, laços sociais e interesses comuns, promove uma “fuga da realidade”. Disperso na sociedade de massa crê que “tudo é possível” e “anseia por um mundo mentalmente dedutível, previsível e compreensível, que lhe permita escapar das ocorrências singulares e acidentais” (ALVES NETO, 2009, p. 31).

Com a vitória do animal laborans os regimes totalitários encontram a brecha para exercer o seu domínio. Eles encontram na superfluidade do animal laborans, no seu desinteresse e desligamento do mundo comum e dos assuntos de interesse público “a fonte e a inspiração do seu projeto de tornar absolutamente supérfluo os homens e tudo que resulta da espontaneidade, iniciativa e auxílio humanos” (Idem, p. 33).

Diante deste quadro tenebroso, a tarefa à qual Arendt se propôs era árdua: “tornar claro que toda essa terrível novidade da conjugação totalitária entre terror e ideologia buscou implementar soluções para a miséria política, social e econômica do mundo moderno.” (Idem, p. 32).

Deste modo, ela mergulha nas entranhas do fenômeno totalitário “encarando-o atentamente” para “examinar e suportar o fardo que os acontecimentos colocaram sobre nós” (Arendt, 1989, 21), compreendendo-os.

1.4 – A irreflexão produz monstros

Como já tivemos oportunidade de aludir, acompanhando o caso Eichmann, Arendt afirma ter se defrontado com uma ausência de pensamento que tornavam os atos de Eichmann monstruosos. No entanto, “o agente – aquele que estava em

juízo – era bastante comum, banal, e não demoníaco ou monstruoso” (Arendt, 2009, p. 19).

De fato,

Arendt achou Eichmann um homem pouco inteligente, mas sua falha de caráter mais significativa era a incapacidade de olhar para qualquer coisa a partir da perspectiva do outro. Essa inaptidão para imaginar-se no lugar dos outros contribui para sua insensibilidade e disposição para participar das práticas brutais dos nazistas. (FRY, 2010, 46)

O caso Eichmann alinha-se à preocupação de fundo que norteia todo o percurso intelectual de Hannah Arendt: compreender as inéditas experiências vividas pelo surgimento das sociedades de massa modernas, que possibilitaram a degradação da existência humana e do mundo comum, submetidos às ideologias totalitárias e a formas totalitárias de governo. Assim,

A experiência de um profundo desenraizamento do mundo comum, sofrido por milhares de homens no período “entre guerras”, fez Hannah Arendt refletir sobre as próprias condições mundanas da existência humana e suas possíveis degradações. A finalidade da reflexão arendtiana foi vincular o advento do totalitarismo com uma radical alienação do mundo vivida pelo homem moderno no século XX. (ALVES NETO, 2009, p. 24-25)

E Eichmann é tomado por nossa autora como um caso exemplar de um traço de personalidade própria dos indivíduos das sociedades de massa. Como descreve Eduardo Jardim (2011, p. 11): “O traço principal de sua personalidade não era a estupidez, mas a irreflexão, isto é, a total incapacidade de submeter os fatos à inspeção do pensamento.” Arendt conjecturou que esses traços da personalidade de Eichmann caracterizam os movimentos totalitários e estão presentes em todas as sociedades modernas de massa. Assim, “apatia política, isolamento dos cidadãos, superfluidade dos homens, irresponsabilidade e indiferença com relação ao mundo, desenraizamento e alienação do mundo comum” (ALVES NETO, 2009) sustentam e potencializam o colapso do mundo comum e a instalação de formas de organizações conduzidas por ideologias totalitárias.

Segundo Eduardo Jardim,

O ano de 1943 foi decisivo na trajetória de vida de Hannah Arendt. O choque por que passou ao tomar conhecimento da existência dos campos de extermínio nazistas constituiu o ponto de partida e a motivação de toda a sua obra. *Origens do totalitarismo*, escrito nos anos seguintes, representou para a autora a única saída para lidar com a experiência traumática. (JARDIM, 2011, p. 21)

Assim, em *Origens do Totalitarismo*,

[...] encontramos as primeiras formulações sobre a instalação, a preservação e a degradação do mundo humano e comum. As análises históricas e a reflexão política sobre os elementos diretamente envolvidos com o processo de formação e desenvolvimento do totalitarismo esclarecem de que modo os governos totalitários de esquerda e de direita buscaram organizar as condições necessárias para que os homens pudessem prescindir absolutamente do mundo. (ALVES NETO, 2009, p. 23)

Para Arendt, os regimes totalitários impuseram uma ruptura radical em relação às instituições políticas precedentes, pondo em questão nossas categorias de pensamento e nossos critérios de julgamento moral. A experiência dos regimes totalitários “dissolveram os tradicionais elementos do nosso mundo político e espiritual num amálgama, onde tudo parece ter perdido seu valor específico, escapando da nossa compreensão e tornando-se inútil para fins humanos” (ARENDR, 1989, 12).

Descrito como uma forma de dominação própria da modernidade, baseada na organização burocrática das massas, no terror e na ideologia, segundo Arendt, na raiz do totalitarismo encontramos o anti-semitismo moderno, o racismo e o imperialismo surgidos nos países europeus no século XIX.

Segundo André Duarte

Arendt concluiu de suas análises do fenômeno totalitário que a uniformidade essencial dos modos políticos de vida e de governo se fora, mesmo se o sentido desta mudança ainda estava oculto para nós, que vivemos “cercados por uma mistura inexplicável de tradições muito velhas, que ainda não compreendemos”. O totalitarismo impusera uma “quebra radical” em relação às instituições políticas precedentes, pondo em questão nossas “categorias de pensamento” e nossos “critérios de julgamento moral” (DUARTE, 200, p. 76)

Rodrigo R. A. Neto (2009) seguindo o mesmo entendimento de Duarte diz que na base do totalitarismo encontra-se a solidão, fruto de uma perda de confiabilidade no mundo e nos homens:

[...] A solidão é a experiência básica da qual emerge o totalitarismo, porque esse regime político exerceu o seu domínio sobre “homens solitários”, supérfluos e desenraizados do mundo, absorvidos inteiramente no processo de repetição incessante da relação produção-consumo, enfim, envolvidos somente com o esforço desempenhado para satisfazer as necessidades vitais, tendo em vista a manutenção do processo vital da sociedade. A solidão é a experiência de perda de confiabilidade no mundo como “criação do homem” e perda do relacionamento com o mundo enquanto “humano”, isto é, ao mesmo tempo abrigo e assunto de homens plurais. (p. 36)

E para este autor,

A mais importante lição arendtiana consiste em demonstrar que os métodos totalitários de organização das massas modernas se mostram como solução terrivelmente habilidosa num mundo progressivamente sombrio, inumano e marcado pela superfluidade e pelo desenraizamento dos homens. [...] Hannah demonstrou que o totalitarismo tentou administrar o desenraizamento e a superfluidade experimentadas pelas massas modernas desde o começo da Revolução Industrial, desde o surgimento do imperialismo no fim do século XIX, e desde a dissolução das instituições políticas tradicionais produzidas pelas guerras. (ALVES NETO, 2009, p. 38)

É característico dos regimes totalitários o impulso por aniquilar qualquer traço de espontaneidade no homem. Contra tal impulso, Arendt enfatiza a ideia de nascimento, condição ontológica da ação e dos seres humanos, em condição de pluralidade. Assim ela mantém, ante o mundo sombrio imputado pelos regimes totalitários, um tom positivo, lembrando que

[...] permanece também a verdade de que todo fim na história constitui necessariamente um novo começo; esse novo começo é a promessa, a única “mensagem” que o fim pode produzir. O começo, antes de tornar-se evento histórico, é a suprema capacidade do homem; politicamente, equivale à liberdade do homem. *Initium ut esset homo creatus est* – “o homem foi criado para que houvesse um começo”, disse Agostinho. Cada novo nascimento garante esse começo; ele é, na verdade, cada um de nós. (ARENDR, 1989, p. 531)

Se *Origens do totalitarismo* tornou Hannah Arendt conhecida na cena acadêmica americana, apresentando-a ao mundo, “foi com *A condição humana*, publicada em

1958, que ela passou a ser reconhecida mais tarde como uma das mais vigorosas pensadoras políticas de nosso tempo” (CORREIA, 2014, 129).

1.5 – O mundo moderno e a alienação do mundo

O mundo moderno é caracterizado como um mundo em crise em seus diversos aspectos: social, econômico, político, ético, estético, educacional. Não há um único momento da modernidade em que não se fale de crise. E é crise pois, pode se dizer, a modernidade “se define por ser a separação entre o mundo objetivo, criado pela razão, e mundo da subjetividade, centrado na pessoa.” (POURTOIS e DESMET, 1999, p. 23). E de fato, o mundo moderno nasce como experiência de separação: do Estado da Igreja, da Ciência da Fé, da Política da Moral, que colocam em dúvida os princípios de autoridade na fundação do saber e da ordem social. Nesta dinâmica

La relatività dei valori, l'assenza di riferimenti assoluti, l'emancipazione autonormativa della ragione umana si sono accompagnati all'apertura di prospettive via via più vaste, di chances di vita più numerose dando luogo a quell'ideologia del progresso che ha rappresentato per lungo tempo l'immagine ufficiale della modernità. Secolarizzazione, razionalizzazione, dissincanto ne costituiscono le figure più seducenti. (MANISCALCO, 1989, p. 15)⁷.

Contrapondo-se à bela figuração, no reverso da moeda

[...] venivano ad essere perduti la sicurezza e la capacità integrative offerte da un assetto sociale tradizionale, mentre le crescenti differenze fra esperienza ed aspettative e la mancanza di esperienze antecedenti a cui riportare e con le quali confrontare il quotidiano generavano senso di angoscia, paura del futuro e così via. Di qui le fughe verso l'irrazionale, le ideologie forti, le tentazioni antimoderne, la sua componente sotterranea. (Idem, p. 15)⁸

⁷ A relatividade dos valores, a ausência de referências absolutas, a emancipação auto-normativa da razão humana foram acompanhadas pela abertura de perspectivas mais amplas, de chances de vida mais numerosas, dando voz à ideologia do progresso que representou por muito tempo a imagem oficial da modernidade. Secularização, racionalização, desencantamento constituem as figuras mais sedutoras. (Tradução nossa)

⁸ Perderam-se a segurança e a capacidade integradora, oferecidas por uma ordem social tradicional, enquanto as crescentes diferenças entre experiências e expectativas e a falta de experiências anteriores com as quais confrontar o cotidiano geraram um sentimento de angústia, medo do futuro e assim por diante. Daqui as fugas em direção ao irracional, às ideologias fortes, às tentações antimodernas, a sua componente subterrânea. (Tradução nossa)

Da tensão entre verso e reverso que caracterizam a modernidade nasce a crise que a acompanha e dela se investe constantemente. Mas uma crise é uma boa oportunidade à reflexão, segundo Hannah Arendt. E em sua obra *Entre o Passado e o Futuro*, debruçando-se sobre a crise na educação a partir da realidade educacional norte americana na década de cinquenta, ela afirma a positividade da crise. Em suas palavras:

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. (ARENDR, 2003, p. 223).

Sem desconsiderar os valores e as relações interpessoais abalados pelas incertezas e pela inseguranças que sombreiam o caráter psicológico dos indivíduos e a convivência social, a crise que atinge o mundo moderno é, a juízo de Hannah Arendt, representada pela alienação em relação ao mundo num duplo sentido: o abandono da Terra em direção ao universo; o abandono do mundo em direção a si mesmo (ARENDR, 2017, p. 7).

Em *A condição Humana*, Arendt analisa alguns aspectos fundamentais desta crise, que pode, em linhas gerais, definir-se como crise de alienação do mundo; “a experiência de um profundo desenraizamento do mundo comum, sofrido por milhares de homens no período “entre guerras”” (ALVES NETO, 2009, p. 23).

Retomando o percurso arendtiano, Adriano Correia (2017) elenca uma série de elementos⁹ que emergem da análise e da crítica que Hannah Arendt desenvolve acerca da crise da modernidade.

De partida, sob o impacto do lançamento do Sputnik e da experiência com a bomba de hidrogênio, Hannah Arendt observa que os avanços e progressos da pesquisa científica e da aplicação tecnológica conduziram o mundo moderno a um

⁹ Segundo Adriano Correia: “a corrosão da esfera pública e a diluição da distinção entre o público e o privado com a ascensão do social; a transformação da relação entre a ação, a fabricação e o trabalho; o estabelecimento da instrumentalidade e do consumo como os modos básicos de se relacionar gestados em uma nova forma de vida caracteristicamente moderna” representam e caracterizam a era moderna como “alienação em relação ao mundo. (Cf. CORREIA, 2017, p. 45-46)

debate sobre as noções de vida, homem, ciência, conhecimento, etc. De tal debate, Hannah Arendt postura que “a questão é saber se o desenvolvimento efetivo da Ciência, que conduziu à conquista do espaço terrestre e à invasão do espaço sideral, mudou estas noções a tal ponto que deixaram de possuir sentido” (ARENDR, 2003, p. 329). E do bojo desta questão, Hannah Arendt se inclina às atividades que condicionam a existência humana e se coloca uma questão: “o que estamos fazendo?”, e delimita seu campo de pesquisa interessando-se somente pelas “articulações mais elementares da condição humana, aquelas atividades que tradicionalmente, e também, segundo a opinião corrente, estão ao alcance de todo ser humano” (ARENDR, 2017, p. 6).

De tal modo, em *A Condição Humana*, “Hannah Arendt se propõe a examinar aquilo que é específico e o que é genérico na condição humana” (LAFER, 2003, p. 28) e designa, então, com a expressão *Vita activa* as atividades: trabalho (labor), obra (work) e ação (action)¹⁰, que, embora distintas, guardam entre si certo vínculo, que revelam e constituem a condição humana.

Por trabalho, Hannah Arendt entende o processo biológico do corpo humano enquanto liga o homem a uma atividade sem fim, de esforço penoso, sofrido, repetitivo, seguindo suas necessidades e carências. O trabalho assegura a sobrevivência não apenas do indivíduo, mas da espécie humana, e nisto o homem não se difere dos demais animais.

Já a obra – “correspondente à não-naturalidade [unnaturalness] da existência humana, que não está engastada no sempre-recorrente [ever-recurrent] ciclo vital da espécie e cuja mortalidade não é compensada por este último.” (ARENDR, 2017, p. 9) – tem um começo e um fim determinado, cujo resultado é tangível, durável. Este resultado, o objeto fabricado pelo homem, resultado de sua intervenção na natureza constitui sua condição de mundanidade. Nesta esfera da atividade humana, segundo Arendt, o homem, com o uso da força, extrai da natureza os recursos e materiais que lhe permitem fabricar objetos de uso, ferramentas e obras de arte. Assim, ao violentar a

¹⁰ Em Alves Neto (2009, p. 52) há uma longa nota sobre as raízes etimológicas dos termos labor, work e action operados por Arendt. Outros autores (LEITE, 2015, ALMEIDA, 2011) fazem alusões à tradução desses termos nas edições brasileiras por labor, trabalho e ação (Roberto Raposo) e trabalho, fabricação/obra, ação (na revisão de Adriano Correia). Neste trabalho estamos nos apoiando na tradução com as revisões de Adriano Correia.

natureza, o homem constrói um mundo “artificial”, um mundo de objetos e impinge sobre a natureza as formas artificiais da cultura, inaugura a reificação do mundo e introduz permanência e estabilidade ao mundo.

Ao contrário do trabalho e da obra, para Hannah Arendt, a ação é a única atividade que se exerce sem a mediação das coisas ou da matéria. Seu único requisito é a condição humana da pluralidade, “ao fato de que os homens, e não o Homem, vivem na Terra e habitam o mundo. [...] essa pluralidade é especificamente a condição – não apenas a *conditio sine qua non*, mas a *conditio per quam* – de toda a vida política.” (Idem, 2017, p. 9).

Considerando que a ação tanto depende da pluralidade quanto a afirma, para Arendt a pluralidade humana “é a condição da ação humana porque somos todos iguais, isto é, humanos, de um modo tal que ninguém jamais é igual a qualquer outro que viveu, vive ou vivera” (Idem, 2017, p. 10). E a pluralidade humana, segundo Arendt, comporta um duplo aspecto: da igualdade e da distinção.

Se não fossem iguais, os homens não poderiam compreender uns aos outros e o que vieram antes deles, nem fazer planos para o futuro, nem prever as necessidades daqueles que virão depois deles. Se não fossem distintos, sendo cada ser humano distinto de qualquer outro que é, foi ou será, não precisariam do discurso nem da ação para se fazerem compreender. (Idem, 2017, p. 217)

Marcados, então, pela pluralidade, através da ação e do discurso os homens se manifestam uns aos outros e inserem-se no mundo humano e “esta inserção é como um segundo nascimento” (ARENDR, 2017, p. 189).

Ao agir e ao falar, os homens mostram quem são, revelam ativamente suas identidades pessoais únicas, e assim fazem seu aparecimento no mundo humano, enquanto suas identidades físicas aparecem, sem qualquer atividade própria, na conformação singular do corpo e no som singular da voz. Essa revelação de ‘quem’, em contraposição a ‘o que’ alguém é – os dons, qualidades, talentos, defeitos que se podem exhibir ou ocultar – está implícita em tudo o que esse alguém diz ou faz. (Idem, 2017, p. 222)

Sem ação e discurso, para nossa autora, não é possível a política. E a ação, alega Arendt, está radicada na natalidade, na capacidade que cada novo ser que nasce porta em si de iniciar algo novo, irrepetível, imprevisível. Na arbitrariedade de cada novo

nascimento encontra-se o lugar da política. Assim, a natalidade assume central importância no pensamento político Arendtiano.

Para Arendt, explica Karin A. Fry,

Como nascíveis, os seres humanos nascem a fim de trazer algo novo para o mundo e, através da ação política, sob a forma de palavras e de ação, os seres humanos tornam-se capazes de distinguir a si mesmos e revelar sua individualidade ao mundo. Por esta razão, a ação é como um segundo nascimento, porque permite que as pessoas encetem algo novo e mostrem quem são. (FRY, 2019, p. 69)

Nos dizeres de Arendt, a natalidade é “o milagre que salva o mundo, a esfera dos negócios humanos de sua ruína normal e natural..., é o nascimento de novos seres humanos e o novo começo, a ação de que são capazes em virtude de terem nascido” (ARENDR, 2017, 306). Assim, “a cada nascimento, um novo começo surge para o mundo, um novo mundo em potencial passa a existir” (Idem, 2007, p. 517).

Como em toda parte onde os homens agem em comum, surge o poder e como o agir em comum dos homens acontece essencialmente no espaço político, o poder potencial inerente a todos os assuntos humanos se fez valer num espaço dominado pela força. Em sua visão:

O poder preserva o domínio público e o espaço da aparência e, como tal, é também a força vital do artifício humano, que perderia sua suprema *raison d'être* se deixasse de ser o palco da ação e do discurso, da teia dos assuntos e relações humanos e das estórias por eles engendradas. (Idem, 2017, pp. 252)

Assim, o poder, em Arendt, corresponde à capacidade humana não somente de agir, mas de agir em concerto. É ele que “mantém a existência da esfera pública, o espaço potencial da aparência entre homens que agem e falam” (ARENDR, 2017, p. 248). Ele nunca é propriedade de um indivíduo; pertence a um grupo e existe somente enquanto o grupo se conserva unido. “O único fator material indispensável para a geração de poder”, nos diz nossa autora,

[...] é a convivência entre os homens. [...] Todo aquele que, por algum motivo, se isola e não participa dessa convivência, renuncia ao poder e se torna impotente, por maior que seja a sua força e por mais válidas que sejam suas razões. (ARENDR, 2017, p. 249)

Para Arendt, o poder não necessita de justificação, mas de legitimidade. Assim, o poder:

[...] corresponde à capacidade humana não somente de agir mas de agir de comum acordo. O poder nunca é propriedade de um indivíduo; pertence a um grupo e existe somente enquanto o grupo se conserva unido. Quando dizemos que alguém está “no poder”, queremos dizer que está autorizado por um certo número de pessoas a atuar em nome delas. (ARENDR, 2010, 123).

E o meio mais adequado de legitimar o poder, como afirma Arendt, é fazer um apelo ao passado ou remontar a seu ato originário; sua fundação. Porque as ações que se seguem ao ato inicial (ações estas que equivalem à participação política), apenas renovam cotidianamente a legitimidade sobre a qual aquele mesmo ato inaugural se assentou.

Seguindo a perspectiva arendtiana, centrada na ação, a política se constitui lá onde termina as esferas das necessidades orgânicas, caracterizada pelo labor e lá onde se encerram as atividades que caracterizam a esfera da fabricação. Fundada na relação de iguais entre iguais, por meio do diálogo, num intercurso livre de coação, força ou dominação, a política está centrada na liberdade. E vinculando a liberdade à ação, Hannah Arendt adverte que a política não é um meio cujo fim é a liberdade. Na concepção arendtiana, a política realiza e assegura a liberdade. Para Arendt, a liberdade é a própria expressão da política e a política coincide com liberdade. Cujo aparecimento no mundo somente se faz pela experiência da ação.

De tal modo, na concepção arendtiana, a liberdade política manifesta-se naquelas relações que engendram um espaço comum habitado por homens e mulheres em que a “ação deve ser livre, por um lado, de motivos e, por outro, do fim intencionado como efeito previsível” e, ao mesmo tempo, “tudo o que acontece nesse espaço de aparecimentos [seja] político por definição, mesmo quando não é um produto direto da ação” (Arendt, 2003, p. 201). Segundo Andre Duarte,

O que ela quer enfatizar é que a ação política genuína, em seu caráter de pura manifestação da liberdade humana, possui *sentido* apenas na medida em que excede a justificação de motivos, bem como na medida em que ultrapassa a

consideração de sua eficácia ou efetividade, isto é, sua capacidade de alcançar os fins intentados. Não se nega que todo agir tenha motivos e objetivos, apenas se afirma, mas isto não é pouco, que o sentido da ação livre não se subordina a eles, pois os transcende, sendo mais produtivo que qualquer motivação ou objetivo previamente definidos, pois a ação livre instaura novas e imprevisíveis relações entre os homens no espaço público. (DUARTE, 2008, 8)

A partir desse espaço da ação, que encontra na liberdade sua razão de ser, cuja marca é a pluralidade, ao agirem, os homens manifestam a singularidade de cada homem. Ao agir cada homem expõe aos demais sua identidade única; assim fazendo compõe uma história (estória) de vida identificável do nascimento à morte, uma história plena de eventos singulares que

[...] podem então ser registradas em documentos e monumentos, podem tornar-se visíveis em objetos de uso e obras de arte, podem ser contadas e recontadas e forjadas [*worked*] em todo tipo de material. Elas mesmas, em sua realidade viva, são de uma natureza inteiramente diferente de tais reificações. Falam-nos mais de seus sujeitos, do "herói" que há no centro de toda estória, do que qualquer produto de mãos humanas fala do artífice que o produziu, sem, no entanto, serem produtos propriamente ditos. (ARENDR, 2017, p. 228)

Em resumo, em *A Condição Humana*, Hannah Arendt procura nos mostrar que a capacidade humana de agir, isto é, de começar, de dar início a algo novo, encontra suas raízes na condição humana mais geral da natalidade. Ao entramos no mundo, pelo nascimento, diferente de todos os demais e que jamais seremos iguais a alguém, adquirimos a capacidade de agir. Essa capacidade habilita-nos a dar início a algo novo e essa possibilidade de começar se identifica com o próprio conceito de liberdade arendtiano, que revela o “quem” em toda nova iniciativa.

1.6 – Dos pesadelos do homem moderno ao amor mundi

Avançando, Hannah Arendt registra em mais de uma ocasião sua crítica contra a tendência moderna de despolitizar as relações entre homens e a exaltar o trabalho e o consumo, tornando a esfera pública, próprio da ação política, em esfera de pura administração dos interesses econômicos.

Em sua análise da modernidade Arendt aponta que esta tendência vincula-se à deterioração das distinções entre espaço privado e público e a ascensão da esfera social e da sociedade de massas com a vitória do *animal laborans* que

mecaniza o seu trabalho com os instrumentos fabricados, utiliza-os para aumentar a sua fertilidade natural e produzir abundância de bens de consumo, de forma que os instrumentos constituem os únicos elementos duráveis no processo de consumo. (CORREIA, 2017, P. 58).

Sucintamente, no diagnóstico que Hannah Arendt faz da modernidade, a vitória do *animal laborans* constitui, em seu pensamento, uma das condições para as dominações totalitárias que se deram na Europa em meados do século XX e se apresenta como constante ameaça que o mundo humano corre de se destruir.

Hannah Arendt chamou atenção para uma contradição no contexto contemporâneo. Ela observa que, ao mesmo tempo que formamos uma sociedade de trabalhadores, o advento da automação nas sociedades industriais avançadas anuncia o fim do trabalho, isto é: “O que se nos depara, portanto, é a perspectiva de uma sociedade de trabalhadores sem trabalho, isto é, sem a única atividade que lhes resta. Certamente nada poderia ser pior.” (ARENDR, 2017, p.6)

Debruçando-se de ditamente à sociedade moderna, Arendt aponta a chegada dos europeus à América, a Reforma Protestante e a invenção do telescópio, como “os três grande eventos que lhe determinam o caráter” (Idem, p. 307).

Aos olhos dos seus contemporâneos, o mais espetacular dos três eventos deve ter sido as descobertas de continentes desconhecidos e de oceanos jamais sonhados; o mais inquietante deve ter sido a irremediável cisão da cristandade ocidental devido à Reforma, com seu inerente desafio à ortodoxia como tal e com sua imediata ameaça à tranquilidade das almas dos homens; e, sem dúvida, o menos percebido de todos foi a introdução, no já amplo arsenal de utensílios humanos, de um novo instrumento, inútil a não ser para olhar as estrelas, embora fosse o primeiro instrumento puramente científico já concebido. (ARENDR, 2017, pp. 308-309)

Desses três eventos, Arendt destaca a invenção do telescópio, “que teve o menor impacto perceptível”, mas “contribuiu de modo determinante para que se estabelecesse um novo conceito de mundo” (CORREIA, 2014, p. 46).

Assim, sob o signo da invenção do telescópio,

O homem moderno, triunfante com as descobertas científicas e com a construção de aparelhos, sente-se traído até por Deus e abandonado a si mesmo. Nesse sentido, Arendt sustenta que, diferentemente do que muitas vezes se supõe, a secularização não resultou numa valorização do mundo – espaço da interação humana –, mas na desconfiança de tudo que se situa fora do indivíduo e na exaltação de sua razão solitária orientada apenas em direção a si mesma. (ALMEIDA. 2011, p.63)

Hannah Arendt destaca, ainda, a filosofia moderna começou com a dúvida cartesiana, em sua universalidade, e sobre ela constituiu o seu método de suspeição. Da perspectiva cartesiana, Arendt aproxima traços da alienação do homem moderno. Segunda ela, não obstante “a pungência da dúvida de Descartes”, dois pesadelos perseguem sua filosofia: o da realidade posta em dúvida; a impossibilidade de os homens confiarem em seus sentidos e em sua razão.

Em certo sentido, esses pesadelos vieram a ser os mesmos de toda a era moderna, não porque esta tenha sido muito profundamente influenciada pela filosofia cartesiana, mas porque sua emergência era quase inevitável depois que as verdadeiras implicações da moderna visão de mundo foram compreendidas. Esses pesadelos eram muito simples e muito bem conhecidos. Em um deles, a realidade - tanto a realidade do mundo quanto a da vida humana - é posta em dúvida; se não podemos confiar nos sentidos, nem no senso comum, nem na razão, então é possível que tudo o que tomamos pela realidade não passe de um sonho. O outro diz respeito à condição humana geral, tal como revelada pelas novas descobertas, e à impossibilidade de os homens confiarem em seus sentidos e em sua razão; em tais circunstâncias, parece realmente muito mais plausível a ideia de um espírito mau, um *Dieu trompeur*, que deliberada e malignamente trai o homem, que aquela de que Deus comanda o universo. (Idem, p. 43)

Conforme Adriano Correia (2014, p. 49), nos passos de Arendt, o subjetivismo cartesiano opera uma inversão entre contemplação e ação “em que esta ocuparia o espaço de destaque antes conferido àquela no pensamento clássico”. Para ele

A inversão deu-se antes na relação entre pensamento e ação, uma vez que a própria atividade do pensar passou a ser serva da ação. [...]. No âmbito da própria *vita activa* há também uma inversão: as atividades de fazer e fabricar, prerrogativas do homo faber, ocupam o espaço antes cabido à ação no posto mais alto da hierarquia das atividades humanas. (CORREIA, 2014, p. 50)

Com tal inversão, explica Correia, “a natureza é incorporada à lógica do funcionamento da mente e torna-se um processo” e “a preocupação do conhecimento

irá voltar-se para o “como” e não mais para “o que” ou “o porque” (Idem, p.52). Em última instância, a inversão promovida pela dúvida cartesiana conduz à vitória do *animal laborans* sobre o *homo faber*. E

A vitória do *animal laborans* – a supremacia do trabalhador sobre o fabricante e o homem de ação, como descrita em a Condição Humana – traduz o apequenamento da estatura e dos horizontes do homem moderno, para quem a felicidade se mostra como saciedade, e não como grandeza ou perfeição. (Idem, 2007, p. 48)

De tal vitória, ocorre uma crescente deteriorização das experiências humanas em um mundo comum, dá-se a dissolução da esfera pública, a ascensão da esfera social e o surgimento da sociedade de massas, caracterizada pelo consumo. E

O perigo de uma sociedade de consumo é justamente o de que seu deslumbramento ante a abundância e o seu enredamento no processo interminável do ciclo vital a impeça de reconhecer sua própria futilidade. O desaparecimento da esfera pública, assim como de um mundo comum durável construído pela fabricação e pela arte, o advento do social, o colapso do senso comum e a diluição da fabricação no trabalho podem vir a converter a já fugaz vida humana em uma fagulha. (Idem, 2014, p. 69)

Tudo isso impõe o desafio de assegurar um espaço político onde todos possam participar como cidadãos, tendo salvaguardados seus direitos, tratando de assuntos comuns, compartilhando da felicidade pública. Neste sentido, Arendt faz apelo ao *Amor Mundi*.

Assim, o *amor mundi* não é, na perspectiva arendtiana, uma mera disposição em partilhar com os outros, de maneira discursiva e ativa, das coisas e fatos mundanos. Não se trata, tão pouco, de um sentimento, uma afetação. O *amor mundi* arendtiano funda-se na capacidade de os homens se associarem e de se igualarem uns aos outros através da palavra e da ação, corroborando seu pertencimento ao mundo comum que requer ser cuidado, garantindo que permaneça para além de nós mesmos. É um cuidado que se baseia na salvaguarda em conjunto da pluralidade, do poder e da liberdade humana.

Esse cuidado deriva da compreensão de que somente em um mundo comum e um espaço público, que diz respeito a todos, é possível alguém dizer-se como "quem" e

não apenas como algo. É o mundo que se coloca entre os homens, que os aproxima e os distancia que possibilita que um se mostre, se revele, diga-se e possibilita a capacidade de agir, isto é, começar algo novo, sustentando a própria continuidade do mundo.

De tal forma, para Arendt, o *amor mundi* caracteriza uma relação comprometida com o mundo comum. E o tema já se apresenta em sua tese de doutorado, *O conceito de amor em Santo Agostinho*. E

[...] na fase em que denunciava o totalitarismo e as barbaridades perpetradas pelo nazismo, no absurdo do ódio que vitimou tantos judeus e não-judeus, não perdeu a dimensão adquirida na juventude... (CARNEIRO JR, 2007 49)

Numa passagem intitulada *amor mundi* em que passa em revista a produção de *A Condição Humana*, Young-Bruehl comenta que Arendt ao escrever a um amigo diz: "Às vezes penso que todos temos apenas um pensamento verdadeiro em nossas vidas e tudo o que fazemos são elaborações ou variações de um único tema." (ARENDR, apud Young-Bruehl, 1997, p. 292). E Young-Bruehl, termina concluindo que "O que ligava seu pensamento era o amor que chegara a compreender como o que une o eu e os outros – o *amor mundi*" (Young-Bruehl, 2007, p.193). De tal modo, reconhecendo a centralidade do conceito de *amor mundi* no pensamento arendtiano, Young-Bruehl o usa no título de sua biografia sobre Hannah Arendt. Ela explica que Hannah Arendt, "até quando trabalhava em um livro sobre as "coisas brutais" introduzidas neste mundo pelo totalitarismo e seu "método de fabricar" a morte, [Arendt] lutava para manter uma atitude que chamava de *amor mundi*, amor ao mundo" (p. 17).

Para Vanessa Sievers de Almeida (2011), que conecta *amor mundi* e educação, com a expressão *amor mundi* "o que está em jogo é a própria crença no mundo e na possibilidade de estabelecermos um lugar de convivência que seja humano e humanizante ao mesmo tempo" (Almeida, 2011, p 116). Almeida lembra que "o amor mundi não pode ser ensinado", mas "é possível que esse amor se revele no modo de o professor se relacionar com o mundo" (Idem, 2011, p. 116). Assim, se não pode ser ensinado, ao menos,

[...] pode ser mostrado, na esperança de que seja "contagioso". Não há, porém, nenhuma garantia de que os alunos de fato se contagiarão. Se os novos assumirão este "fora dos eixos" com seu mundo – único modo para se sentirem em casa nele e, assim, talvez se engajarem em sua renovação – é uma pergunta que permanecerá sempre aberta. Assim, no que diz respeito a seu resultado, a educação é uma aposta cujo fim não está sob nosso controle e, no entanto, é de nossa responsabilidade fazer o melhor. (ALMEIDA, 2011, p. 116)

Em termo de educação conectada ao *amor mundi*, cabe lembrar que para Arendt:

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. [...] qualquer pessoa que se recuse a assumir a responsabilidade coletiva pelo mundo não deveria ter crianças, e é preciso proibi-la de tomar parte em sua educação (ARENDR, 2003, p. 239).

Considerar o homem como um ser que age e olhar para as condições da ação humana sem negligenciar que pela perversão do agir não apenas as relações humanas, mas a Terra e toda a vida nela podem sucumbir foi preocupação constante de Hannah Arendt.

Contra este risco, Hannah Arendt propõe um percurso de reflexão a partir do que está acontecendo, visando compreender, que segundo ela nos leva à conciliação, ao sentir-se em casa. Assim, embora destaque elementos críticos que permeiam nosso cotidiano e colocam a Terra em constante risco de colapso, o pensamento Arendtiano não é, de forma alguma, carregado de pessimismo. Seus conceitos de natalidade e *amor mundi* se apresentam como contraponto ao impulso totalitário de aniquilar a vida e destruir qualquer traço de espontaneidade no homem. A natalidade alberga “as próprias raízes de sua filosofia política, dentro da qual ser cidadão é tanto quanto ser capaz de iniciar o novo na esfera pública a esfera destinada a aparecer diante dos outros e a ter o direito de “ter direitos”” (BÁRCENA, 2006, p. 40). E

[...] Sua ênfase na capacidade humana para estabelecer novos começos em uma história não-apocalíptica, que permanece sempre aberta, não constitui mera declaração de fé, mas volta-se para o exame de tais momentos históricos, a fim de constituir o que poderia ser chamado como “outra” tradição política... (DUARTE, 2000, p. 320)

Assim, não obstante as evidências sempre presentes de que podemos produzir monstruosidades, Hannah Arendt nos ensina:

[...] permanece também a verdade de que todo fim na história constitui necessariamente um novo começo; esse começo é a promessa, a única “mensagem” que o fim pode produzir. O começo, antes de tornar-se evento histórico, é a suprema capacidade do homem; politicamente, equivale à liberdade do homem. *Initium ut esset homo creatus est* – “o homem foi criado para que houvesse um começo”, disse Agostinho. Cada novo nascimento garante esse começo; ele é, na verdade, cada um de nós. (ARENDR, 1989, p.531).

CAPÍTULO II - A EDUCAÇÃO NUM MUNDO EM CRISE

Foi preocupação constante de Hannah Arendt voltar-se fundamentalmente para a compreensão dos eventos que possibilitaram a ascensão totalitária no cenário político do século XX. E, “estudando o funcionamento dos regimes nazista e stalinistas” com a experiência perturbadora da “solução final”¹¹, “implementada nos campos de concentração em vista da eliminação de parte considerável da humanidade, decretada não-humana” (FRANCISCO, 2012, p. 41), ela sempre se dispôs a “tentar entender os verdadeiros motivos que levaram as pessoas a agir como engrenagens da máquina de assassinato em massa” (ARENDR, 2008a, p. 156). Atingida diretamente pela ascensão nazista, Arendt deixou a Alemanha com um sentimento negativo: “Nunca mais! Nunca mais vou me envolver em nenhum tipo de atividade intelectual. [...] com isso em mente, então fui procurar trabalho na França.” (Idem, p. 41; 42). Da França, ela refugiou-se nos Estados Unidos. Auschwitz, então, aflorou como um verdadeiro choque: “Foi como se um abismo se escancarasse. [...]. Ali ocorreu alguma coisa com a qual a gente não pode se conformar. Nenhum de nós pode, jamais!” (Idem, p. 43). Os horrores que Arendt vivenciou a despertaram, e, podemos dizer trouxeram-na de volta ao mundo da atividade intelectual. E assumindo a responsabilidade de “tentar entender o que está acontecendo” (FRY, 2010, p. 20), “sua obra e sua vida revelam um amor mundi e uma extraordinária capacidade de detectar o que há de beleza e de significado nos assuntos humanos” (Lafer, 2008b, p. 249).

Em sua trajetória intelectual,

A descrição que Arendt faz do método de Walter Benjamin é esclarecedora, pois ela o cita na ocasião em que descreve seu próprio trabalho. Arendt afirmava que Benjamin era como um mergulhador em busca de pérolas, que escavava as profundezas da história a fim de extrair e trazer à tona ricas e exóticas pérolas e corais da profundidade. Tais pérolas e corais eram fragmentos de ideias que foram trazidas à superfície não para que lhes fossem reinstituídos à vida passada ou o significado, mas para mostrar como havia

¹¹ Plano criado por Reinhard Heydrich e Heinrich Himmler com o objetivo de erradicar os judeus de toda a Europa. O plano estipulava que os judeus aptos seriam forçados a trabalhar até a exaustão, os judeus que não pudessem trabalhar deveriam ser mortos imediatamente. Ficou conhecido como “solução final”, porque a expressão aparece em uma carta do general das SS, Reinhard Heydrich ao diplomata Martin Franz Julius Luther, do Ministério do Exterior alemão. (Cf. COLLOTTI, 2012)

acontecido uma cristalização do pensamento passado, que mudou durante anos no mar, mas que poderia ser iluminadora para nós (FRY, 2010, p. 18)

Do mesmo modo, a análise que Arendt faz dos eventos do presente é perpassada por “mergulhos no passado” para “descobrir tesouros teóricos que [possam] ser úteis para nós e capazes de iluminar os modelos atuais de fenômenos políticos.” (Idem, p. 19). E no mergulho que opera em busca de recuperar “uma herança sem testamento” que resiste “à evaporação de todos os significados” e na tarefa de compreender o que se passa, Hannah Arendt se debruça sobre a modernidade e anota que:

Ninguém mais tem clareza sobre sua responsabilidade pelos rumos tomados pelo mundo comum. Todos acreditam dever apenas se ocupar com sua individualidade, com a esfera privada, da família e dos assuntos particulares. Nesse mundo todos os investimentos dos indivíduos se voltam para seu eu, ou, no máximo, para a unidade familiar. [...]. Perdeu-se, ainda, junto com a vida política autêntica, a própria dimensão coletiva da vida humana: o partilhar de palavras e ações, representado no debate, na construção de projetos coletivos e de lutas conjuntas. Tudo o que concerne ao coletivo, ou, na terminologia de Hannah Arendt, à esfera política está, em nosso mundo, profundamente doente. (FRANSCISCO, 2007, p. 31).

É nessa mesma perspectiva que devemos encarar seu ensaio sobre a educação, uma vez que, para ela, a crise na educação é uma crise da modernidade. Muitos dos conceitos a que Arendt recorre para expor sua posição a respeito da Educação não se encontram diretamente em seu ensaio *A crise na educação*, exigindo, portanto, “uma razoável familiaridade com a complexa teia conceitual da qual a autora se vale em seus “exercícios de pensamento político”” (CARVALHO, in ALMEIDA, 2011, p. 10). Assim,

para pensar o campo educacional em Arendt, alguns dos conceitos utilizados pela autora [em *A crise na educação*] tais como natalidade, mundo comum, autoridade, tradição e política, exigem uma leitura cuidadosa dos seus escritos mais significativos, além de um certo domínio do seu pensamento como um todo. (LEITE, 2015, p. 3)

O interesse por seu ensaio justifica-se, como já tivemos oportunidade de anotar, pela força e profundidade de seu pensamento, e, mais especificamente, devido às conclusões sobre o significado político e social que ela atribui à educação: a de iniciar as novas gerações num mundo comum de heranças simbólicas e realizações materiais

que devem ser compartilhadas e, ou não, preservadas. Sucintamente, Hannah Arendt exprime tal enunciado com a expressão: “A essência da educação é a natalidade, o fato de que seres nascem para o mundo” (ARENDR, 2003, p. 223).

No capítulo seguinte nos dedicaremos mais detidamente a seu conceito de natalidade. Por ora, cabe apenas salientar, como já vimos no capítulo anterior, que para ela natalidade difere de nascimento e indica que cada ser humano carrega em si a capacidade de, por atos e palavras, iniciar algo totalmente imprevisto, rompendo a cadeia de acontecimentos condicionantes de seu existir.

Neste sentido, natalidade indica a entrada dos novos no mundo das realizações simbólicas e materiais de uma cultura, que Hannah Arendt denomina mundo comum. Em suas palavras:

[...] o mundo comum é aquilo que adentramos ao nascer e deixamos para trás quando morremos. Transcende a duração de nossa vida tanto no passado como no futuro: preexistia à nossa chegada e sobreviverá à nossa breve permanência. É isso o que temos em comum não só com aqueles que vivem conosco, mas também com aqueles que estiveram antes e aqueles que virão depois de nós. (ARENDR, 2017, p. 68)

A educação, para Arendt, consiste no acolhimento dos novos nesse mundo comum e pressupõe um duplo compromisso por parte dos que os acolhe: aos educadores cabe zelar pela durabilidade do mundo; ao mesmo tempo, cabe-lhes cuidar para que os novos possam se inteirar, integrar, fruir e, sobretudo, renovar a herança simbólica e as realizações materiais que lhe são legadas. Uma das críticas que Arendt fará, analisando a crise na educação, recai sobre o abandono dos novos, por parte dos adultos. Segundo Arendt, por nos sentirmos desalojados no mundo moderno, nós adultos sentimo-nos desobrigados de assumir responsabilidade por ele, delegando às novas gerações encargos que deveriam ser nossos.

Em resumo, Hannah Arendt atravessa com aguda inteligência, sensibilidade e amor ao mundo, às catástrofes que marcaram o século XX, produzindo com seu pensamento e sua vida, análises fundamentais para a compreensão da história e da política contemporânea. Preferindo ser qualificada por teórica política, elaborou reflexões sobre a vida ativa, a pluralidade, a natalidade e o mundo comum, elementos

necessários para um compromisso político centrado no compromisso com os outros e com o mundo. Neste sentido dedicou um ensaio à Educação, em que destaca, como veremos, a exigência de uma nossa responsabilidade não só pelo desenvolvimento da criança, mas, sobretudo, pela continuidade do mundo. (Cf. LEITE, 2015).

2.1 – Chegamos ao ponto em que se solicita às crianças que mudem e melhorem o mundo?

A Crise na Educação foi “publicado pela primeira vez na *Partisan Review* no outono de 1958 e posteriormente reimpresso na obra *Entre o Passado e o Futuro, em 1961*” (CARVALHO, 2007, 16). Convém ressaltar que sua reflexão não se aterá a questões pedagógicas: letramento, alfabetização, ensino-aprendizagem, nem psicológicos ou sociológicos: “por que Joãozinho não sabe ler?”; as condições econômicas e sociais que interferem nas relações escolares, etc.; o acompanhamento familiar no rendimento escolar, etc. Não, Hannah Arendt deixa aos pedagogos tal tarefa e “anuncia que o problema educacional é um problema político e não simplesmente pedagógico.” (CESAR, 2007, p. 37). E considerando que a crise educacional americana chegara a um ponto que permitia a posição leiga em seu debate, Arendt conduz sua contribuição como um exercício de pensamento político.

Assim, partindo do problema da crise educacional norte-americana de meados do século XX, e transpondo o problema para além desta crise pontual, Hannah Arendt ancora a crise na educação à crise da modernidade de modo geral, pontuando a crescente diluição das fronteiras entre as esferas pública e privada, a conseqüente desresponsabilização dos adultos pela continuidade do mundo; a perda da tradição e da autoridade; a influência da psicologia nas questões pedagógicas e os métodos inovadores centrados na criança, como elementos expressivos de tal crise.

Antes de enfrentarmos mais detidamente esses elementos, cabe lembrar que o ensaio *A Crise na Educação* nasceu, segundo o prof. José Sergio de Carvalho (2007), com o propósito de esclarecer algumas polêmicas suscitadas por Hannah Arendt por

conta de um seu artigo a cerca da tentativa da política de integração racial em escolas do sul dos Estados Unidos¹².

Neste artigo intitulado *Reflexões sobre Little Rock*, publicado no inverno de 1959, Hannah Arendt expressa sua oposição à integração escolar nos Estados Unidos, como fora determinada pela Suprema Corte Norte Americana.

O artigo nasce a partir de “uma fotografia nos jornais que mostrava uma menina negra saindo de uma escola recém integrada a caminho de casa: perseguida por uma turba de crianças brancas, protegida por um amigo branco de seu pai...” (ARENDR, 2004, p. 261).

Ante a imagem daquela jovem negra, “que devia enfrentar multidões hostis [...], Arendt pensa que se tratava de uma experiência perturbadora a que ela não gostaria de expor seu próprio filho, se ela fosse mãe de uma criança negra” (FRY, 2010, p. 172).

Arendt entende que a integração forçada, partindo das escolas e não do banimento das leis segregacionistas não gera outra coisa do que a transferência da problemática política do racismo dos adultos para as crianças; que a igualdade forçada, enquanto ação do governo, atenta contra a liberdade dos pais de educarem seus filhos na companhia de quem eles quiserem.

É opinião de Arendt que a integração escolar forçada requer que as crianças mudem e incrementem o mundo e assumam os jugos que os adultos demonstraram ser incapazes de carregar, obrigando as crianças a enfrentar situações maduras que poderiam estar acima das forças delas (FRY, 2010, p. 172).

Aqui interessa-nos anotar que, embora não fosse o tema central do artigo, nele Arendt já apresenta temas que retomará em *A crise na educação*, como seu postulado de que educação tem um papel conservador, isto é, de proteger as crianças das insídias do mundo.

Assim, já neste artigo, Arendt defende que a escola é o primeiro lugar fora de casa em que a criança estabelece contato com o mundo público que a rodeia. E nesse

¹² Também segundo Young-Bruehl (1997, p. 285), Hannah Arendt “escreveu *Crise na educação* como uma continuação a suas *Reflexões sobre Little Rock*.”

mundo, toda criança, “procura instintivamente as autoridades para guiá-la, [já que] não pode se orientar pelo próprio julgamento.” (Idem, 281). De tal modo, segundo Arendt, “à medida que os pais e professores falham como autoridades, a criança se ajustará mais fortemente a seu próprio grupo, e em certas condições o grupo de pares se tornará a sua suprema autoridade” (Idem, p. 281).

“Ademais, polemicamente, Arendt alega que a questão de quem os pais escolhem para educar seus filhos é um problema social, não político [e] a discriminação no que tange à educação é aceitável” (FRY, 2010, P. 173). Segundo Arendt:

[...] a integração forçada significa um conflito muito sério entre a casa e a escola, entre sua vida privada e a social [e] não se pode esperar que as crianças saibam lidar com esses problemas, e assim não se deveria expô-las a eles” (ARENDR, 2004, p. 280).

Em *Reflexões sobre Little Rock* já se encontra também uma referência crítica à educação progressista, seguida de uma reprovação ao descomprometimento do adulto para com o mundo e da invasão da política na esfera escolar:

A fotografia me pareceu uma caricatura fantástica da educação progressista que, abolindo a autoridade dos adultos, nega implicitamente a sua responsabilidade pelo mundo em que puseram os filhos e recusa o dever de guiar as crianças por esse mundo. Chegamos ao ponto em que se solicita às crianças que mudem e melhorem o mundo? E pretendemos ter as nossas batalhas políticas travadas nos pátios das escolas? (Idem, p. 271).

O ponto mais agudo e polêmico do artigo arendtiano concerne à questão negra norte-americana. Hannah Arendt era contrária à segregação racial e à discriminação racial, no entanto, suas reflexões no caso de Little Rock geram desconforto em alguns de seus leitores e pesquisadores, e ela chegou a ser acusada de parecer “antipática e até mesmo insensível” (Young-Bruehl, 1997, p. 278) com as causas afro-americanas.

Narra Young-Bruehl que Hannah Arendt tentou publicar o artigo na revista judaica *Commentary*, no outono de 1957, mas, devido ao teor de suas posições, teve seu pedido negado. Somente em 1959 a revista *Dissent* publicou o artigo, com uma nota editorial em que afirma não estar de acordo com os posicionamentos da autora.

Entre as polêmicas e controvérsias que seu artigo suscitou, Arendt aceitou a crítica feita por Ralph Ellison, para quem ela não conseguira compreender que “uma das pistas importantes para o significado da experiência do negro reside na ideia do ideal do sacrifício” (in Young-Bruehl, 1997, p. 284), e a “necessidade de as crianças, em tenra idade, enfrentarem o horror diário da sociedade na qual vivem.” (FRY, 2010, p. 174).

Bodziak Junior (2017, p. 64) comenta que:

Em seu texto reflexões sobre Little Rock, a estrutura do argumento de Arendt opera com o traçado de um paralelo entre a inclusão forçada de negros na escola pública e a busca de posição social pelos parvenus judeus na sociedade europeia.

E, “embora Arendt houvesse reconhecido que sua analogia entre a criança negra e o *parvenu* judeu fosse equivocada” (Idem, p. 65), ela não deixa de avançar suas “considerações sobre a relação entre educação, autoridade e responsabilidade pelo mundo.” (Idem, p. 64) E “sustentou até o fim sua posição de definir a escola como espaço pré-político e conservador de transmissão da autoridade.” (Idem. p.65)

Comentando o artigo arendtiano, Vanessa Sievers Almeida (2011) conclui:

Em seu artigo sobre Little Rock, Arendt diagnostica a sobreposição de diversos âmbitos na esfera educacional; não obstante tropeça, nesse caso, na rigidez das suas próprias categorias. Em “A crise na educação”, a autora continua afirmando a localização ambígua da educação. [...]. O ponto central, porém, das “Reflexões sobre Little Rock”, o dever de proteger as crianças, permanece como um dos eixos do seu conceito de educação. (ALMEIDA, 2011, p. 37)

Para André Duarte, neste artigo Arendt teria cedido “à tentação de distinguir, de uma vez por todas, entre conteúdos políticos, privados e sociais.” (DUARTE, 2000, p. 282. Apud BODZIAK JUNIOR, 2017, p. 64).

Para argumentar em detalhes sobre esses pontos, “escreveu *Crise na Educação*, como uma continuação ao seu *Reflexões sobre Little Rock*.” (Young-Bruehl, 1997, p. 285).

2.2 – A educação inevitavelmente se relaciona com a política.

“É tentador” diz Arendt, considerar a crise na educação, “como um fenômeno local”, destacada da “crise geral que acometeu o mundo moderno em toda parte e em quase toda esfera da vida” (ARENDR, 2003, p. 221; 222). De tal modo, para Arendt, a crise na educação, é, antes de tudo, reflexo de uma crise da modernidade, que acomete todos os países do mundo ocidental, e manifesta-se com maior ou menor intensidade em cada contexto. É uma crise que remete à relação dos homens com o mundo e com as novas gerações que chegam continuamente ao mundo. Para Arendt, a crise refere-se à responsabilidade que assumimos com o mundo comum, e à responsabilidade para com os recém-chegados no mundo pelo nascimento. A crise na educação deita suas raízes na crise das sociedades modernas “carente de espaços de interação”, marcada pelo “crescimento da ausência de mundo” (Almeida, 2011, p. 53). De tal modo, para Arendt, não é possível separar a crise na educação da crise da modernidade. Assim, para Arendt, no tema da educação, “há sempre a tentação de crer que estamos tratando de problemas específicos confinados a fronteiras históricas e nacionais, importantes somente para os imediatamente afetados” (ARENDR, 2003, p. 222). No entanto, os problemas da educação, em seu parecer, vão muito além da “enigmática questão de saber por que Joãozinho não sabe ler” (Idem, p 222). A crise na educação é uma crise política, mas, é uma crise da perda do sentido da política na modernidade. E só pode ser enfrentada, enfrentando “o problema de saber se, em condições modernas, política e preservação da vida são conciliáveis entre si.” (Idem, 1993, p. 118).

Pontuando, portanto a complexidade do tema e opinando que não é possível abordá-lo “como um fenômeno local e sem conexão com as questões principais do século” (ARENDR, 2003, p. 222), Arendt conduz suas reflexões em duas direções, a primeira busca estabelecer os aspectos do mundo moderno e de sua crise que se revelaram na crise educacional. A segunda diz respeito ao papel que a educação deve desempenhar ante o continuo influxo de crianças no mundo.

Referente ao primeiro questionamento, “o diagnóstico arendtiano insere-se no contexto teórico de sua discussão da condição humana e da crise política da

modernidade, temas centrais de sua reflexão filosófico-política." (CESAR; DUARTE, 2010, p. 825).

Com “condição humana” Hannah Arendt refere-se às condições da existência humana, tais como:

a vida, a natalidade e a mortalidade, a mundanidade, a pluralidade e o planeta Terra [que] jamais podem "explicar" o que somos ou responder à pergunta sobre quem somos, pela simples razão de que jamais nos condicionam de modo absoluto. (ARENDR, 2017, p.14).

Para Odílio Alves Aguiar (2008, p. 38)

Composta pela terra, mundo, linguagem, pluralidade e mortalidade, a condição humana, em Arendt, recebe a arrematação na natalidade, cujo sentido reside na passagem do homem como membro da espécie e, enquanto tal, mudo e determinado, para um ser que rompe o seu círculo funcional e manifesta-se espontaneamente como um ser singular na linguagem e na ação.

Nesta perspectiva, arremata Aguiar:

Há aí um posicionamento em direção a uma ética da singularização distante da postura universalista, normatizadora, infinitista. Trata-se de aceitar que os homens carregam consigo poderes inaugurais, pois são capazes de realizarem, por eles mesmos, ações, palavras e pensamentos. O homem não é apenas imitação e repetição, mas capacidade de, no interior da condição humana, começar algo e, dessa forma, inserir-se no mundo humano. (Idem, p. 39)

Assim, logo de partida,

[...] chama a atenção o fato inusitado de Arendt abordar a questão da educação referindo-a à condição humana da natalidade: “a essência da educação é a natalidade, o fato de que seres nascem para o mundo” ([2003], p. 223). (CESAR; DUARTE, 2010, p. p. 825).

A educação, neste sentido, segundo Arendt (2003, p. 243) deve ser, “em benefício daquilo que é novo e revolucionário em cada criança”, conservadora. “Ela deve preservar essa novidade e introduzi-la como algo novo em um mundo velho.” (Idem).

Para Carvalho (2017, p. 106) embora a educação

[...] almeje a conservação do mundo [e da criança], ela não implica sua mera reprodução. Ao contrário, ela é condição necessária para a eclosão do novo, para a possibilidade de que o milagre, que rompe a expectativa da reprodução dos processos automáticos salve o mundo do desgaste e da ruína.

Assim, sem deixar de considerar seu caráter pedagógico, mas em seu caráter político o compromisso da educação:

Toma a forma de um princípio que nos impele a agir, mas que não determina a forma que essa ação deve tomar em cada situação concreta. É um compromisso que reclama a responsabilidade individual daquele que a ele adere, mas cuja tradução em atos depende também de uma ação conjunta com seus pares. Finalmente, é um compromisso que convida o educador à busca incessante de formas de imprimir sentido público à formação escolar, rejeitando sua sujeição a imperativos de adaptação e conformação a um processo de desertificação do mundo que se afirma, concomitantemente, à decretação da superfluidade do humano. (CARVALHO, 2017, p. 107)

Quanto aos aspectos do mundo moderno e de sua crise que se revelaram na crise educacional, os problemas referentes à educação estariam relacionados à inversão na ordem das atividades da *vita activa*: trabalho, fabricação, ação. Nesta inversão, o trabalho, voltado à mera subsistência, passou a ter prevalência, obstando a importância da ação. Marcado, como vimos, pela vitória do *animal laborans*, antagônica ao *amor mundi*, a crise na educação tem profunda relação com a alienação do mundo pela sociedade dos consumidores.

Desse modo, numa sociedade de consumidores estruturada na obsolescência de objetos, ideias e relações, o que homens passam a ter em comum não é um mundo de significações, práticas e valores compartilhados, mas a fugacidade de seus interesses particulares. (CARVALHO, 2017, p. 23).

Soma-se a isto, uma crescente tensão entre os domínios público e privado e suas fronteiras com o surgimento da esfera social e das sociedades de massa.

O advento das sociedades de massa é um forte sintoma de que, finalmente, a "esfera do social (...) abrange e controla, igualmente e com igual força, todos os membros de determinada comunidade", trazendo consigo um ideal de "igualdade" que sintetiza a recusa da excelência e da distinção no trato dos assuntos públicos, relegando-as ao plano da mera individualidade. [...] Esta

igualdade moderna tende a nivelar os cidadãos por baixo ao exigir deles que apenas se comportem, distinguindo-se frontalmente da igualdade antiga, na qual a convivência entre os pares era "permeada de um espírito acirradamente agonístico", isto é, do desejo contínuo de cada um por superar os demais em atos e palavras. (DUARTE, 2000, p.280).

Desses fatores desencadeia-se a crise de responsabilidade pelo mundo, um dos primeiros pontos indicados por Arendt a atingir a educação. Para ela, a responsabilidade pelo mundo não pode ser negligenciada pelos adultos, pois a continuidade do mundo e o futuro da espécie humana dependem de tal responsabilidade. Destarte: "a educação é", em suas palavras, "o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele" (ARENDR, 2003, p. 247).

Nunca é demasiado lembrar que o mundo, para Arendt, é o conjunto de artefatos construídos pelo próprio homem; é a obra produzida pelas mãos do *homo faber*. Ele é constituído de objetos tangíveis e duráveis e "um legado de realizações materiais e simbólicas – objetos, instituições, práticas, princípios éticos, tradições políticas, crenças, saberes." (CARVALHO, 2017, p. 3). Ele "designa ainda o cenário onde comparecem gerações humanas completamente distintas, compostas de homens inteiramente singulares." (FRANCISCO, 2012, 49). Neste sentido, cada geração "traz ao mundo um conjunto de homens inteiramente diversos daqueles da outra, dotados de perspectivas e preocupações completamente próprias." (Idem, p. 49-50). Em resumo o mundo comum é um vínculo de comunhão que se estende no tempo, pois, "transcende a duração de nossa vida [...] é o que temos em comum não só com aqueles que vivem conosco, mas também com aqueles que aqui estiveram antes e com aqueles que virão depois de nós" (ARENDR, in ALMEIDA, 2011, p. 11).

Uma educação descomprometida com o mundo, que abre mão de sua responsabilidade para com o mundo, coloca em risco toda a herança deixada pelas gerações que nos antecederam e coloca o próprio mundo em risco. E falando em herança, aqui a tradição assume um papel destacado.

Como vimos o pensamento arendtiano estrutura-se em torno de uma dinâmica entre o passado e o futuro em que não se pode contar com a tradição. Relembrando, para Arendt, não dispomos mais de uma continuidade consistente e confiável no tempo

que vincule o passado ao presente, através de um fio condutor de significações. No entanto, em educação, segundo nossa autora, esse fio, ou “herança sem testamento”, faz-se necessário para que cada nova geração possa se fiar em sua compreensão do mundo.

Nesse sentido a preservação da tradição é papel fundamental da educação e implica selecionar os valores a transmitir. Pedagogicamente, a tradição

seleciona nas experiências de cada geração o que há de mais valioso a ser preservado; salva-o da ruína do esquecimento, conferindo-lhe inteligibilidade – ou seja, transformando-o em estórias – e transmitindo-o ao futuro; e ainda fornece os critérios ou princípios segundo os quais o selecionado constitui o de mais valioso. (FRANCISCO, 2012, p. 51)

A modernidade, no entanto,

“baseia-se na inovação permanente e sistemática [...] nós solicitamos, constantemente, a novidade, o original, o espontâneo e o inovador [...] ao preço de convertê-los imediatamente em mercadoria, através de sua adaptação às leis de mercado.” (LARROSA, 2006, p. 191).

Destarte a tradição perde seu valor e a escola vê-se continuamente desautorizada, pois no influxo constante de novidades, o conhecimento é permanentemente renovado, substituído, descartado e a experiência acumulada desvalorizada como algo ultrapassado. Assim, com a perda da tradição, Diz Birulés (2017, p. 131) de esquecimento e de profundidade: “Pois memória e profundidade são o mesmo, ou antes, a profundidade não pode ser alcançada pelo homem a não ser através da recordação.”

“A perda da tradição”, explica Sandra Regina Leite (2015, p 71), “é também a perda do significado da sabedoria e do senso comum, construídos e partilhados, historicamente, por uma cultura.”

Em resumo,

O núcleo da crise na educação é a crise da nossa relação com o passado, com o fato de que não apenas recebemos uma herança sem testamento, mas de que herdamos um passado em ruínas, prenhe de catástrofes, o que torna a tarefa educacional precípua de convidar ao amor mundi muito mais complicada do que já sempre é. (CORREIA, 2017, p. XVIII).

Com o ocaso da tradição desponta a questão da autoridade, que “é reduzida e substituída pela crença na “libertação” das crianças da autoridade dos adultos, por respeito à independência da criança” (FRY, 2010, p. 107).

O significado que Arendt atribui à autoridade pode ser conferido em seu texto *Que é autoridade?* Que compõe a coletânea *Entre o passado e o futuro* (2003). Nele Arendt destaca que, embora exija obediência, da autoridade se deve excluir a coerção, pois “onde a força é usada, a autoridade em si mesmo fracassou” (Arendt, 2003, p 129). Também da autoridade, diz Arendt, se deve descartar a persuasão, já que, “onde se utilizam argumentos, a autoridade é colocada em suspenso.” (Idem). Então para nossa autora: “Se a autoridade deve ser definida de alguma forma, deve sê-lo, então, tanto em contraposição à coerção pela força como à persuasão através de argumentos.” (ARENDDT, 2003, p. 129).

Na perspectiva arendtiana, a autoridade assenta-se sobre um alicerce no passado que oferece “ao mundo a permanência e a durabilidade que os seres humanos necessitam precisamente por serem mortais, [isto é,] os mais instáveis e fúteis seres de que temos conhecimento.” (Idem, p. 131). Assim: “sua perda é equivalente à perda do fundamento do mundo.” (Idem, p. 132).

Historicamente, diz Arendt, “podemos dizer que a perda da autoridade é meramente a fase final, embora decisiva, de um processo que durante séculos solapou basicamente a religião e a tradição” (ARENDDT, 2003, p. 130).

O resultado desta perda se observa na sociedade que se torna um conjunto de indivíduos isolados que não tomam decisões sobre nada nem assumem responsabilidade pelo mundo. E, sob a influência da novidade como critério central do estilo de vida, devota-se ao consumo e concentra suas energias em viver um “presente cada vez mais adensado, hipertrofiado” (HARTOG, in CARVALHO, 2017, p. 74).

“Evidentemente”, diz Arendt, “há uma conexão entre a perda de autoridade na vida pública e política e nos âmbitos privados e pré-políticos da família e da escola” (ARENDDT, 2003, p. 240). Assim

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 nem pela autoridade nem tampouco mantido coeso pela tradição. (Idem, p. 244-245).

A autoridade que Hannah Arendt reivindica à educação, sustenta-se na tradição, e como esta, tem um caráter conservador e protetivo. Segundo Arendt, a criança, a princípio, “requer cuidado e proteção especiais para que nada de destrutivo lhe aconteça de parte do mundo” (p. 235). E uma vez que “o mundo não lhe pode dar atenção, ela deve ser ocultada e protegida do mundo.” (p. 236). Esse é o papel da família. Mas, se por um lado, a criança precisa ser protegida do mundo, por outro, “o mundo necessita de proteção, para que não seja derrubado e destruído pelo assédio do novo que irrompe sobre ele a cada nova geração.” (ARENDR, 2003, 235). Proteger o mundo do assédio das crianças, seria o papel do professor.

Assim, a Educação tem um duplo papel: a) o de proteger a criança e garantir o seu desenvolvimento, inserindo-a, à medida que amadurece, no mundo; b) assumir a responsabilidade de proteger o mundo e garantir que ele possa ter continuidade.

A autoridade neste sentido “se assenta na responsabilidade que [o educador] assume por esse mundo” (Arendt, 2003, p. 239). Neste sentido, Arendt exige ao educador “um respeito extraordinário pelo passado” (Idem, 2003, p. 244). Esta exigência encontra uma sua explicação nas palavras de Almeida (2011, p. 120)

De certo modo, os testemunhos do passado são os “cúmplices” dos professores para despertar nos alunos o amor mundi. É preciso descobrir as preciosidades que queremos mostrar aos alunos. No entanto, não trata de apresentar aos novos somente o que há de belo e admirável. Conhecer o passado também é conhecer o que foi destrutivo em relação ao mundo, mas existem alguns momentos que contêm uma força especial e que são capazes de iluminar o antes e o depois. Esses instantes podem se tornar “cúmplices”, porque se opõem à ausência de sentido.

É do reconhecimento desta responsabilidade para com o mundo e para com a criança, que se sustenta na preocupação com a tradição, que o ato educativo assume legitimidade e configura a educação numa relação de confiança, fundada na credibilidade e na crença.

O objeto dessa credibilidade é sempre um alguém – no caráter singular de sua personalidade – a quem confiamos a capacidade de nos guiar naquilo cuja

compreensão nos escapa, de nos orientar naquilo que (ainda?) não dominamos, de nos aconselhar diante de dilemas para os quais não vislumbramos saída. Mas – e esse é mais um paradoxo da noção de autoridade – esse alguém a quem se confere autoridade sempre age em nome de algo que o transcende: a fundação de uma comunidade política ou religiosa, a herança de um saber, a crença em um desígnio futuro, o enraizamento histórico de uma instituição; em síntese, age em nome de crenças, princípios e práticas que se inscrevem em um tempo e em um espaço comuns a uma coletividade. Por isso se espera daquele a quem se credita autoridade o respeito exemplar às regras e aos princípios em nome dos quais ele age e fala. (CARVALHO, 2015, p. 982)

Por isso, Arendt

entende que devemos separar de uma maneira decisiva o domínio da educação de outros campos, como o político, para aplicar apenas a ela um conceito de autoridade e uma atitude frente ao passado que lhe sejam adequadas, mas que não devem ter uma validade geral. (BIRULÉS, 2017, p. 130).

Assim, ausente no âmbito político, mas necessária ao âmbito educativo, a autoridade, além de localizada, é temporária.

Ela se limita ao tempo em que os novos se familiarizam e se apropriam do mundo, adquirindo saberes e aprendendo as práticas necessárias para se movimentar nele. Após esse período, os jovens assumirão sua cidadania por completo e, junto a outros cidadãos, isto é, em companhia de seus iguais, serão eles mesmos responsáveis pelo mundo. (Almeida, 2011, p. 40)

2.3 – A crise como perda do senso comum

Seguindo adiante, Hannah Arendt observa que “na América, indiscutivelmente, a educação desempenha um papel diferente e incomparavelmente mais importante politicamente do que em outros países.” (ARENDR, 2003, p. 223). Isto devido à demanda imigratória que exige a americanização dos filhos dos migrantes. E “como para a maior parte dessas crianças o inglês não é a língua natal”, a escola acaba assumindo um papel que “seria desempenhado no lar” (Idem, p. 223). E, em uma terra de imigrantes, “o papel político que a educação efetivamente representa [é] o fato de que as escolas não apenas servem para americanizar as crianças mas afetam também a seus pais.” (Idem, p. 226). Segundo Arendt, na América se estava produzindo e encorajando “a ilusão de se estar criando um mundo novo, mediante a educação das

crianças.” E a seu juízo, “a ilusão é mais forte do que a realidade [e] produziu suas consequências mais sérias apenas em nosso século” (Idem, p. 226).

Arendt denomina *pathos do novo* o cerne da crise americana e nele ela aponta para a falência do senso comum e para a incapacidade de estabelecer sentidos e significados.

Para Arendt, o senso comum permite o viver entre as pessoas. Ele “é uma espécie de sexto sentido que une os demais ao integrar o homem num mundo compartilhado pelos Outros.” (LAFER, 2003, p. 103). Assim, apropriando-se de algumas considerações de Kant sobre o julgamento estético, para Arendt o senso comum apresenta-se como “a faculdade de ver as coisas não apenas do próprio ponto de vista, mas na perspectiva de todos aqueles que porventura estejam presentes.” (Arendt, 2003, p. 275). Ele “nos desvenda a natureza do mundo enquanto este é um mundo comum.” (Idem, p. 276)

Na modernidade, porém, com a dúvida cartesiana, em que o homem se volta para dentro de si, o senso comum¹³, enclausurado dentro da mente humana, se perdeu, promovendo uma perda de mundo, uma alienação das significações do mundo. Assim,

o senso comum, que fora antes aquele sentimento através do qual todos os outros, com as suas sensações estritamente privadas, se ajustavam ao mundo comum, tal como a visão ajustava o homem ao mundo visível, passa a ser uma faculdade interior sem qualquer relação com o mundo. O que os homens têm agora em comum não é o mundo, mas a estrutura da mente – e esta eles não podem, a rigor, ter em comum; o que pode ocorrer é apenas que a faculdade de raciocínio é a mesma para todos. O fato é que, dado o problema de dois mais dois, todos chegaremos à mesma resposta, passa a ser agora em diante o modelo máximo do raciocínio através do senso comum. (ARENDR, 2017, p. 351)

No âmbito educacional Arendt identifica a perda do senso comum à emergência de concepções pedagógicas oriundas da Europa Central, que passam a negar os

¹³ Sobre o senso comum, Diz Arendt: “Por um lado, a realidade do que percebo é garantida por seu contexto mundano, que inclui outros seres que percebem como eu; por outro lado, dedes Tomás de Aquino, chamamos de senso comum, *sensus communis*, é uma espécie de sexto sentido necessário para manter juntos meus cinco sentidos e para garantir que é o mesmo objeto que eu vejo, toco, provo, cheiro e ouço, é a “mesma faculdade [que] se estende a todos os objetos dos cinco sentidos”. Esse mesmo sentido, um “sexto sentido” misterioso, porque não pode ser localizado como um órgão corporal, vai adequar as sensações de meus cinco sentidos estritamente privados [...] a um mundo comum compartilhado pelos outros.” (ARENDR, 2009, p. 67)

métodos e saberes pedagógicos tradicionais. Ela destaca que inspiradas nas teorias progressistas, situadas no movimento Escola Nova¹⁴, são negadas "todas as tradições e métodos estabelecidos de ensino e de aprendizagem" (Idem, 2003, p. 227). E "por causa de determinadas teorias, boas ou más, todas as regras do juízo humano normal foram postas à parte" (Idem, p.227).

Analisando criticamente os pressupostos que norteiam as modernas teorias educacionais, Arendt aponta, então, três pressupostos básicos dessas teorias e suas influências na crise na educação.

O primeiro é o de que existe um mundo da criança e uma sociedade formada entre crianças autônomas e que se deve, na medida do possível, permitir que elas governem. Os adultos aí estão apenas para auxiliar esse governo. (ARENDR, 2003, p. 229-230)

O segundo pressuposto básico que veio à tona na presente crise tem a ver com o ensino. 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. Um professor, pensava-se, é um homem que pode simplesmente ensinar qualquer coisa; sua formação é no ensino, e não no domínio de qualquer assunto particular. (Idem, p. 231)

[O terceiro] que encontrou expressão conceitual sistemática no Pragmatismo. [...] é o de que só é possível conhecer e compreender aquilo que nós mesmos fizemos, e sua aplicação à educação é tão primária quanto óbvia: consiste em substituir, na medida do possível, o aprendizado pelo fazer. O motivo por que não foi atribuída nenhuma importância ao domínio que tenha o professor de sua matéria foi o desejo de levá-lo ao exercício contínuo da atividade de aprendizagem, de tal modo que ele não transmitisse, como se dizia, "conhecimento petrificado", mas, ao invés disso, demonstrasse constantemente como o saber é produzido. (Idem, p 232)

A crítica de Arendt na crise da educação à escola progressista descreve uma educação impregnada pela psicologia e por práticas pedagógicas centradas na criança, que acabaram "por fornecer elementos para a criação de novos métodos pedagógicos que tomaram a criança e o mundo infantil do brinquedo e da brincadeira como o centro das ações pedagógicas e da educação..." (CESAR, 2007, p. 39).

¹⁴ Nascido na Europa, o movimento Escola Nova, também conhecida por Escola Progressista, foi um movimento educacional renovador, guiado por "um conjunto de ideias conduzidas pelo espírito da modernidade". No Brasil foi introduzido por Anísio Teixeira, a partir da filosofia de John Dewey, nos anos 1930. (Cf. CUNHA, 2000, p. 247ss).

Depois, junto à psicologia moderna e ao pragmatismo, Arendt aponta a má formação dos professores como responsável por parte da crise na educação, pois, “como o professor não precisa conhecer sua própria matéria, não raro acontece encontrar-se apenas um passo à frente de sua classe em conhecimento.” (ARENDR, 2003, p. 231).

Apregoando o mundo infantil, reinado pelo fazer brincando, que substitui a aprendizagem e o trabalho, pelo fazer e o brincar, as crianças, segundo Arendt, ficam deixadas a si mesmas ou ao próprio grupo, sujeitas, então à tirania do próprio mundo infantil. Assim, a precária formação dos professores e o pragmatismo educacional, ou melhor, a substituição da aprendizagem pelo fazer e do trabalho pelo brincar, subjagam a criança em mundo do qual ela não pode escapar. (CESAR, 2007).

Na crítica arendtiana, as escolas abriram mão do ensino de conhecimentos indispensáveis para que a criança adquira os pré-requisitos que lhes oportunize compreender o mundo em que está se inserindo. Sua conclusão remete ao desaparecimento da autoridade no mundo, que para ela corresponde à capacidade dos adultos de assumirem responsabilidades diante das novas gerações. Assim: “o corolário desses três pressupostos é a responsabilidade dos educadores para com o mundo e sua conseqüente perda de autoridade no campo educacional, visto que a autoridade do educador se “assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo” [Arendt, 2003, p. 239].” (CESAR e DUARTE, 2010, p. 832).

2.4 – Preservar: o Amor mundi

Respondendo à segunda questão, sobre o papel que a educação desempenha na civilização, Arendt cunha a expressão: “a essência da educação é a natalidade, o fato de que seres nascem para o mundo” (ARENDR, 2003, 223), e responde que “a função da escola é ensinar às crianças como o mundo é, e não instruí-las na arte de viver” (Idem, 246). Arendt atribui, como já vimos, aos pais e educadores uma dupla responsabilidade: a de proteger as crianças do mundo ao mesmo tempo em que protege o mundo dos novos. “A criança”, diz ela, “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 nova geração” (Idem, p. 235).

Arendt evoca, então, uma atitude conservadora¹⁵ à educação que se traduz em cuidado e responsabilidade frente à formação dos novos, que portam a promessa de renovação de um mundo velho, “que já está fora dos eixos ou para aí caminha” (Idem, p. 243).

Assim, para Arendt:

[...] a educação cumpre um papel determinante no sentido da conservação do mundo... [...]. Sem ser intrinsecamente política, a educação possui um papel político fundamental: trata-se aí da formação para o cultivo e o cuidado futuro para com o mundo comum, o qual, para poder ser transformado, também deve estar sujeito à conservação. (CESAR e DUARTE, 2010, p. 826).

Se o acolhimento, cuidado e inserção dos novos no mundo tem uma importância fundamental, não acontecem de forma passiva. Em sua crítica à ascensão da esfera social, na indistinção, na era moderna, das esperas pública e privada, Arendt anota que:

Ao invés de ação, a sociedade espera de cada um dos seus membros certo tipo de comportamento, impondo inúmeras e variadas regras, todas elas tendentes a “normalizar os seus membros, a fazê-los comportarem-se, a excluir a ação espontânea ou a façanha extraordinária. (ARENDR, 2017, p. 50)

¹⁵ Isto não resulta em afirmar que Hannah Arendt seja conservadora. Principalmente nos termos em que o conservadorismo é entendido nos dias presentes, sobretudo na extrema direita, caracteristicamente reacionária. Em *A condição Humana*, Arendt afirma que o novo sempre assume a feição de um milagre – um evento que rompe com as expectativas de continuidade e reprodução, e por isso, pode-se contar sempre o inesperado e o improvável das ações humanas. Em seu juízo, texto sobre a crise na educação, parece-nos a pergunta que o atravessa é a seguinte: como preparar nas novas gerações e preservar-lhes a potencialidade da futura ação, salvaguardando-lhes a possibilidade da novidade, da criatividade revolucionária contida no fenômeno da natalidade. O fato de Arendt, então, atribuir restritivamente à educação uma atitude conservadora, não nos permite elenca-la entre os pensadores conservadores. Em Arendt, portanto, conservar não tem o sentido de manter um determinado estado de coisas, mas o de possibilitar que uma determinada potencialidade floresça. Uma imagem que bem ilustra este sentido é o da conserva de certos alimentos: não se conserva pimenta para manter ou proteger a pimenta, se conserva pimenta para dela se extrair o melhor de seu sabor, de sua ardência. A educação deve possibilitar que as novas gerações, ao ingressarem na vida política possam apresentar o que realmente seja revolucionário, que sua ação não seja uma mera reprodução de comportamentos pré-determinados, mas uma atitude, mesmo que planejada, imprevisível, capaz de produzir o inesperado, o milagre que rompe com o que está naturalizado.

De tal forma, os padrões sociais pressionam os homens a um comportamento muitas vezes automático. Contra esta propensão, Arendt sustenta o incentivo a capacidade de começar de cada ser humano, que, por nascer em um mundo que já existia antes dele e seguirá existindo depois dele, pode introduzir, a qualquer momento, a novidade no mundo. Contra uma educação para o comportamento, Arendt evocando a natalidade, reclama uma educação para a ação que assume responsabilidade pelo mundo.

Desta perspectiva, a educação inevitavelmente se relaciona com a política. Não obstante, para nossa autora: "A educação não pode desempenhar papel algum na política, pois na política lidamos com aqueles que já estão educados" (ARENDR, 2003, p. 225). E "cumpramos divorciarmos decididamente o âmbito da educação dos demais, e acima de tudo do âmbito da vida política, para aplicar exclusivamente a ele um conceito de autoridade" (Idem, p. 246) e tradição.

Esse posicionamento arendtiano, comenta o professor José Sergio F. de Carvalho (2017, p. 34):

Tem sido objeto de inúmeras críticas e contraposições, notadamente entre as "teorias críticas" da educação, para as quais o postulado divórcio nada mais seria do que uma astúcia ideológica de encobrimento do papel político da educação.

Seguindo Arendt, Vanessa Sievers Almeida (...) explica que:

[...] a inserção no espaço público, como lugar da ação política por meio da qual podemos transformar o próprio mundo, sucede a educação, pois a participação política acontecerá somente no momento em que os mais novos puderem assumir responsabilidade pelo mundo e por seus atos nele. Na escola apresenta-se, portanto, o mundo do passado, tendo em vista a possibilidade da participação futura nele. [Assim] na escola o adulto enquanto professor encontra-se diante dos alunos que ainda não são cidadãos plenos, que não são responsáveis por aquilo de que ainda não participaram nem tomam ainda decisões que afetam os rumos políticos. (ALMEIDA, 2016, p. 118; 119).

Assim, se explica o porquê, para Arendt, a educação sendo uma questão política de primeira ordem, é uma atividade pré-política. Para ela a escola é uma interposição entre o lar e o mundo, seu papel é tornar "possível a transição, de alguma forma, da família para o mundo" (ARENDR, 2003, p. 238). Para a criança, nos dizeres de Hannah

Arendt: “a escola representa em certo sentido o mundo, embora não seja ainda o mundo de fato” (Idem, p. 239).

Reconhecendo a pertinência e profundidade das ideias de Hannah Arendt sobre a natureza pré-política da relação pedagógica, Carvalho (2017, p. 47) ressalta que no ensaio de nossa autora:

Há um aspecto crucial do problema das relações entre a atividade educativa e o domínio da vida pública e política que permanece intocado em suas reflexões. Trata-se do fato de que, embora central, a relação pedagógica não encerra a totalidade da experiência escolar, mas é apenas um de seus muitos componentes. Enquanto a primeira se restringe a uma modalidade de interação entre professores e alunos, a segunda abrange uma complexa teia de relações que se estabelecem entre os diversos agentes e as várias práticas que integram uma instituição escolar.

Explica Carvalho que:

A experiência escolar [...] abarca uma infinidade de complexas relações e experiências formativas que se processam a partir dos vínculos entre as escolas, suas práticas, os alunos, as famílias e os profissionais da educação. [E] dentre as experiências que se processam a partir das relações entre alunos e instituições escolares, algumas podem vir a ter uma profunda significação política, apesar de transcorrer num espaço institucional que difere do mundo público e político em sentido estrito. (CARVALHO, 2017, p. 47-48)

Segundo Erica Benvenuti (2010, p. 70-71), “para Arendt, a forma de a educação desempenhar sua tarefa de responsabilidade para com o mundo é voltando o seu olhar ao passado”, que “contém nossa história, nossa identidade como seres do mundo”. Já, “muitos dos discursos político-educacionais estão permeados da expectativa de um futuro pretendido a ser assentado por meio da própria educação, mas que, de fato, não tem nenhuma garantia de acontecer.”

Argumenta Benvenuti que educar crendo que somos capazes de concretizar uma realidade desejável é estabelecer um processo de meios e fins próprios da fabricação e não da ação.

Portanto, educar crendo que somos capazes de estabelecer por meio desse processo uma realidade desejável, procurando obter resultados previsíveis para um tempo que não conhecemos, é para Arendt, um equívoco. Pretender que a educação de hoje gere resultados certos para a política no futuro é retirar dos homens sua condição de novidade. (Idem, 2010, p. 71)

No entanto, observa Benvenuti

Divorciar a educação e a política não significa deixar de estabelecer relações fundamentais entre elas. Sem mundo e sem homens relacionando-se com ele não podemos pensar na existência da política: [...] aquilo que é pré-político a antecede necessariamente... [E] Arendt chega a afirmar que a educação é uma necessidade política... (BENVENUTI, 2017, p. 110)

Tomando posição, estamos de acordo com Arendt: à escola não cabe jogar às crianças e jovens resolverem os problemas do mundo. Antes de poderem decidir sobre o destino do mundo comum, os jovens precisam conhecer bem o mundo onde vivem. Mas tal conhecimento não deve pautar-se na fugacidade de interesses particulares em que a ação política, submetida ao mercado, em que se esvai a noção de mundo comum, esvanece na administração burocrática nos mais diversos âmbitos de nossa existência comum. A oposição à conformação de nossas crianças e jovens à sociedade de consumo, ao propor uma educação que recuse “a subserviência da cultura a qualquer sorte de instrumentalismo imediato”, que aposte em “uma educação emancipadora e o sentido de uma formação escolar que com ela se comprometa” (CARVALHO, 2017, p. 115), demarca um posicionamento que não se limita a aspectos meramente pedagógicos.

Com a afirmação contundente de que “a educação não pode desempenhar papel nenhum na política, pois na política lidamos com aqueles que já estão educados” (Idem, p. 225), Arendt faz uma análise instigante e provocante da crise educacional norte americana em meados do século XX, inserindo-a na crise geral da modernidade.

Conforme desenvolve seus argumentos, Arendt declara “a essência da educação é a natalidade, o fato que novos seres nascerem para o mundo” (p.223) e, chama a atenção à falta de responsabilidade e o despreparo dos adultos para introduzir os recém-chegados no mundo.

Em Arendt, a natalidade nos remete ao mundo, ao conjunto dos objetos produzidos pelos homens, das instituições e tradições simbólicas que os homens compartilham entre si, constituindo teias de relações. E esse mundo de coisas “une e separa aqueles que o compartilham, a impedir, por assim dizer, que caíamos

amontoados uns sobre os outros; já que ele tem o poder de agrupar, separar e relacionar as pessoas.” (BIRULÉS, 2017, p124).

Em *A condição humana* (2017), Arendt ao tratar da ascensão das sociedades de massa e dos regimes totalitários, indica que as barreiras que protegem o mundo em relação aos grandes ciclos da natureza vão sendo constantemente derrubadas em nome do ideal da abundância, regida pela lógica do consumo, preterindo qualquer preocupação com a preservação e estabilidade do mundo.

O que torna a sociedade de massas tão difícil de ser suportada não é o número de pessoas envolvidas, ou ao menos não fundamentalmente, mas o fato de que o mundo entre elas perdeu seu poder de congregá-las, relacioná-las e separá-las. A estranheza de tal situação assemelha-se a 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 entre si por meio de algo tangível. (ARENDR, 2017, p. 64)

E

O motivo pelo qual esse fenômeno é tão extremo é que a sociedade de massas não apenas destrói o domínio privado tanto quanto o domínio público; priva ainda os homens não só do seu lugar no mundo, mas também do seu lar privado, no qual outrora eles se sentiam resguardados contra o mundo e onde, de qualquer forma, até os que eram excluídos do mundo podiam encontrar-lhe o substituto no calor do lar e na limitada realidade da vida em família. (Idem, p. 71)

Na visão de Arendt, as sociedades de massa e os regimes totalitários desencadeiam o que ela denomina desertificação do mundo, arrastando-o à ruína com nossa desresponsabilização por ele. E contra esta perspectiva do deserto Arendt apela ao *amor mundi*.

O *amor mundi* é o apelo que Arendt nos faz para partilharmos uns com os outros, de maneira discursiva e ativa, das coisas e fatos mundanos; de assumirmos responsabilidade por ele sem nunca perder o vínculo de pertencimento que nos une a ele.

De tal modo, o *amor mundi*, para Arendt, não se confunde com um sentimento, uma afetação romântica pelo mundo, trata-se de uma disposição em estar com os

outros e partilhar das preocupações por preservar nosso mundo comum das forças e condições que, em nossa contemporaneidade, o colocam em risco de aniquilamento. O *amor mundi*, traduz-se no cuidado com aquilo que deve permanecer para além de nós mesmos, cuidado que se baseia em um modo de nele agir e com ele se relacionar visando preservá-lo da ruína.

É a convicção de que, apesar de tudo, ainda que vivamos num não mundo, não obstante sejamos testemunhas de atos incompreensíveis e mesmo sem perspectivas concretas de alguma mudança, não podemos abrir mão do mundo, o único espaço que podemos nos revelar plenamente como pessoas, espaço eminentemente humano e, por isso, potencialmente livre. (ALMEIDA, 2011 p. 229)

Nas palavras de Carvalho (2017, p. 106) o amor mundi “é o princípio de ação por excelência daqueles que elegeram a docência como forma de inserção e atividade no mundo, já que a assunção da responsabilidade por seu cuidado está implícita em sua escolha profissional.”

De tal modo, a Educação compartilha com a política o compromisso, por parte dos adultos, com o mundo comum (ALMEIDA, 2011), e, “na educação, essa responsabilidade pelo mundo assume a forma de autoridade” (ARENDT, 2003, p. 239).

Para nós, A crise na educação, obra que atrai crescente interesse e provoca instigantes controvérsias, só pode ser compreendido à luz do seu pensamento político, que tem na natalidade e no amor mundi sua centralidade e eixos norteadores. Na sequência, dedicamo-nos ao conceito de natalidade, associando-o ao cuidado com o mundo, que para Arendt só é possível com agentes que por atos e palavras assumam responsabilidade por ele, papel que ela atribui aos educadores.

CAPÍTULO III – NATALIDADE: ESSÊNCIA DA EDUCAÇÃO

Para nós homens e mulheres o nascer, o crescer, reproduzir-se e morrer não é suficiente, somos mais que um indivíduo de uma espécie, presos ao ciclo biológico. Somos seres abertos, capazes de nos propormos fins que rompem as necessidades orgânicas, acrescentamos às necessidades orgânicas a aprendizagem, a técnica, a cultura; manifestamos nossa interioridade, criamos comunidade, produzimos um mundo de artifícios que nos afirma como seres no mundo, com o mundo e com os outros. Seres que intervêm no mundo, que o transforma, que fala de si no que faz e quando age. Nessa dinâmica existe a liberdade, a capacidade de, por nossos atos e palavras, iniciar algo imprevisto, singular e irrepetível, que diz de nós: um quem cuja história e existência não se confundem com de nenhuma outra pessoa. Nossa história é a história de continuidades, rupturas, arranjos e rearranjos de nossas realizações, de nossas formas de organização política, econômica, cultural, social, e nos caracterizam como agentes ativos, que, por meio de ações e interações, continuamente transformamos e renovamos o mundo.

Numa perspectiva arendtiana, a inserção no mundo pelo nascimento transforma e mantém o mundo e o torna um lar para nós. Esse nascimento que não é um simples vir ao mundo exige a Educação como o ato de acolher, apresentar e inserir as novas gerações no estágio atual de complexidade do mundo, preparando-as para habitar nesse mundo convivendo com os de sua espécie no sentido de nele intervir, preservando-o às gerações seguintes.

O novo que entra no mundo, a cada nascimento, entra como estrangeiro: é novo “em mundo que lhe é estranho” que existia antes dele. Ao mesmo tempo este novo que entra no mundo, entra como herdeiro e tem que lidar com o que lhe antecedeu e com o legado que recebe: dar continuidade e salvar da ruína o mundo, ruína “que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens” (ARENDDT, 2003, p. 247); de estabelecer um lugar de convivência que seja humano e humanizante ao mesmo tempo. A educação consiste no compromisso e na responsabilidade pelo mundo traduzida por amor mundi (amor ao mundo).

Daqui, Hannah Arendt, em seu único ensaio dedicado a pensar a educação, *A crise na educação*, expressa enfaticamente: “a essência da educação é a natalidade, o fato de que seres nascem para o mundo” (ARENDR, 2003, p. 223). E que, portanto, “nossa esperança está pendente sempre do novo que cada geração aporta”. (Idem, p. 243).

A conclusão que se pode tirar é que a continuidade do mundo é tributária, em grande parte, da educação, que tem a responsabilidade de apresentá-lo aos recém-chegados. Hannah Arendt reconhece o quanto o cuidado com o mundo demanda uma responsabilidade para com ele e para com os novos nele acolhidos.

Definida essência da educação, a "natalidade" é categoria central no pensamento arendtiano e está intimamente vinculada à ação, que “interrompe e interfere com o ciclo do processo da vida biológica. [...] como um lembrete sempre presente de que os homens, embora tenham de morrer, não nasceram para morrer, mas para começar” (ARENDR, 2017, p. 258).

Para nossa autora, o pleno exercício dessa capacidade confere aos negócios humanos o caráter de milagre, e suscita fé e esperança em um mundo com o qual nem sempre estamos de acordo.

Podemos dizer, assim, que, numa perspectiva arendtiana a educação é o acolher que preserva e prepara o indivíduo para aquele nascimento que se dá mediante a ação e a palavra, que é a capacidade de apresentar-se ao mundo humano, “no simples gozo da convivência humana”; em que se mostra quem é, revela ativamente sua identidade pessoal e singular. Em resumo, em palavras arendtianas:

É com palavras e atos que nos inserimos no mundo; e esta inserção é como um segundo nascimento, no qual confirmamos e assumimos o fato original e singular do nosso aparecimento físico original. Pode ser estimulada, mas nunca condicionada, pela presença dos outros em cuja companhia desejamos estar... (ARENDR, 2003, p. 189)

Estimular esta inserção do novo no mundo é o que caracteriza a educação e lhe confere a responsabilidade de garantir, sem determinismos, a irrupção do novo, sua continuidade. “Daí a precisão de uma educação da esperança” (FREIRE, 2014, 15).

A preocupação que orienta o pensamento político de Hannah Arendt é, antes de tudo, preocupação com o mundo, pois “no centro da política jaz a preocupação com o mundo, não com o homem” (ARENDR, 2008b, 158). Para Arendt: “não podemos mudar o mundo mudando as pessoas que vivem nele” (Idem, p. 159). E “o espaço entre os homens, que é o mundo, não pode, é claro, existir sem eles” (Idem, p. 159), e sua preservação deve vir do engajamento político e da responsabilidade humana por esse espaço. “Em outras palavras, seres humanos no verdadeiro sentido do termo só podem existir ali onde a pluralidade da raça humana é mais do que mera multiplicação de uma única espécie.” (Idem, p. 238).

Assim, de acordo com André Duarte (2000, p. 101), “para Arendt, portanto, um dos principais aspectos da política diz respeito à preservação da estabilidade do mundo, e não ao cuidado dos interesses privados e ao suprimento das necessidades vitais daqueles que o constroem e habitam.” Desta forma, para nossa autora, “qualquer alternativa no sentido de um futuro melhor haveria de vir do engajamento político e da “responsabilidade” humana pelo “mundo”” (Duarte, 2000, p. 87).

Nesse sentido, se a Modernidade nos levou aos regimes totalitários e “à redução do homem a mero membro da espécie humana ou apenas parte do todo [acabando] por destruir o caráter humano e comum do mundo. (ALVES NETO, 2009, p. 23), a natalidade, a “fonte” ou “raiz” de nossa “capacidade de começar”, significa que podemos romper o status quo e iniciar algo novo.

A possibilidade do novo, no nascimento de novos seres humanos, e da ação, que caracteriza a condição humana de começar sustentam a esperança de que novas vidas tragam inovações mais sensatas para dar significado à nossa permanência no mundo.

Destarte, Arendt aponta para uma concepção de educação que, sem prescindir da tradição e do passado, já que as novas gerações sempre se situam numa realidade herdada, sustenta a abertura para o novo, sem confundir novo com novidade, em seu sentido tecnológico.

O que nos interessa apontar é que “natalidade” e “ação” e a correspondência entre elas constituem pedras angulares que estruturam o edifício filosófico arendtiano, no qual a ação diz respeito às realizações humanas em um mundo plural e comum a

todos os homens; e cada ser humano aparece para o outro, mostra e reafirma a sua singularidade, sua identidade.

Em Arendt a singularidade pertencente ao 'quem' de cada um; e somente se manifesta sob a condição do estar com os outros, pressupondo, portanto a pluralidade humana, designada pela autora como a "*condição per quam*" da atividade política (ARENDR, 2017, p. 9). Neste sentido, para Arendt, não é possível pensar o ser humano senão como ser-com os outros, *inter homines esse*. No entanto, ao mesmo tempo em que somos com os outros sem se confundir com esses outros, já que "ninguém jamais é igual a qualquer outro que viveu, vive ou viverá" (Idem, p.10), a pluralidade "tem o duplo aspecto da igualdade e da distinção" (Idem, p. 217). A distinção que caracteriza a singularidade se manifesta na interação, mediante o discurso, em atos e palavras.

Ao agir e ao falar, os homens mostram quem são, revelam ativamente suas identidades pessoais únicas, e assim fazem seu aparecimento no mundo humano, enquanto suas identidades físicas aparecem, sem qualquer atividade própria, na conformação singular do corpo e no som singular da voz. Essa revelação de 'quem', em contraposição a 'o que' alguém é – os dons, qualidades, talentos, defeitos que se podem exhibir ou ocultar – está implícita em tudo o que esse alguém diz ou faz. (Arendt, 2017, p. 224)

Segundo Vanessa Sievers de Almeida (2011, p. 109) a escola e a educação devem tratar da singularidade de crianças e jovens, olhando "para o modo peculiar de cada criança se posicionar no mundo" sem, no entanto, "priorizar o atendimento de necessidades individuais ou promover preponderantemente os talentos específicos de cada aluno". De tal modo, privilegiando a singularidade, o intuito da educação:

é possibilitar que as vontades da criança não permaneçam exclusivamente atreladas a suas necessidades vitais, mas se insiram no mundo humano. [...] nesse sentido, é tarefa formativa educar a vontade da criança, mostrar a ela o que ainda não conhece e aprofundar seu discernimento. Não se trata apenas de aprender a se movimentar no mundo atual, mas, em grande parte, de mergulhar naquilo que nos foi legado. (ALMEIDA, 2011, p. 110; 111)

Relacionada à educação, a singularidade de cada novo nascido, encontra sua maior expressão no conceito de natalidade, já que, todo nascimento introduz-se como singularidade em um mundo com uma cultura, uma economia uma política já existente

e dinamizada pelas inter-relações dos adultos. Ao afirmar que os recém-chegados precisam ser acolhidos e familiarizados com este espaço comum e seu legado, preservando-lhes a capacidade de começar, dar início ao imprevisível e indeterminado, que dão continuidade ao mundo, caracteriza a educação, cuja essência, dirá Arendt, é a natalidade.

Daqui nosso interesse em investigar mais detidamente este conceito, que consideramos central para uma compreensão dos vínculos que Hannah Arendt estabelece entre Educação, Política e cuidado com o mundo (o *amor mundi*).

O presente capítulo trata, pois, de colocar em evidência o conceito de natalidade e retirar dele o que há de frutuoso para a crise na educação sob a qual vivemos. Não me proponho a exaurir o tema nem, a partir dele, apresentar caminhos para Educação. Trata-se de compreender como Arendt chegou até ele e o tornou central em seu pensamento, qualificando-o: Essência da Educação.

3.1 - Traços do conceito de natalidade na dissertação sobre o *Amor em Santo Agostinho*

Quando Hannah Arendt publica sua tese de doutorado, *O conceito de amor em Santo Agostinho*, orientada por Karl Jaspers, em 1929, ela tem apenas 24 anos. Deste primeiro interesse por Agostinho, ela encontrou “um amor orientado para o mundo (*appetitus*), um amor existencial (amor ao próximo), e um amor transcendente (amor ao Criador).” (YOUNG-BRUEHL, 1997, p. 83). E o nascimento como começo, ou natalidade, não esboçado explicitamente, “está ya implícitamente presente en la idea del ser humano como creador, como initium, iniciativa...”¹⁶ (COLLIN, 2000, p. 87). E o que vai interessar a Arendt da doutrina cristã, através de Agostinho, é que o mundo só é mundo humano a partir do momento em que é assumido, "amado", pelo ser humano, humanizado por sua iniciativa. E, “desde el concepto de amor, Hannah Arendt elabora la distinción entre *quid* y *quod*, entre *quien soy* - *quien sólo da cuenta de sí mismo* por

¹⁶ “está implícitamente presente na ideia do ser humano como criador, como início, como iniciativa...” (Trad. Nossa).

la palabra y la acción - lo que soy en tanto realidad sustancial identificable. (COLLIM, 2000, p. 90)¹⁷

Assim,

Confrontando *El concepto de amor en Agustín*, de 1929, con la obra que se despliega después de la guerra, se descubre, por tanto, al mismo tiempo la persistencia de una problemática ya esbozada en el trabajo estudiantil y los desplazamientos que experimentará, debidos tanto a la interpelación desde los acontecimientos como a una dedicación más personal y más profunda al pensamiento. Pero en el asombroso desarrollo de la obra, nunca queda abandonado el diálogo con Agustín. Y si se puede identificar, um "motivo" recurrente, que sirve si no de filo conductor al menos de hilván a toda la obra, es ciertamente el de la natalidad en tanto initium, en tanto comienzo donde algo comienza y vuelve a comenzar no sólo una vez en Cristo, sino en cada alguien: la encarnación no ocurre una vez, sino cada vez. Nacer y tiempo. Nacer es el tiempo.¹⁸ (Idem, 94-95)

A presença agostiniana ao longo da obra amadurecida de Hannah Arendt é particularmente sentida em uma frase muito citada por ela: "*Initium ergo ut esset, creatus est homo, ante quem nullus fuit*" (o homem foi criado para que houvesse um começo, sem que ninguém fosse antes dele). Assim, Em *Origens do totalitarismo*, Arendt (1989, p.531) afirma que,

[...] todo fim da história constitui necessariamente um novo começo: esse começo é a promessa, a única mensagem que o fim pode produzir. O começo, antes de tornar-se evento histórico, é a suprema capacidade do homem; politicamente, equivale à liberdade do homem. *Initium ut esset homo creatus est* – "o homem foi criado para que houvesse um começo", disse Agostinho. Cada novo nascimento garante esse começo; ele é na verdade, cada um de nós.

¹⁷ A partir do conceito de amor, Hannah Arendt elabora a distinção entre *quid* e *quod*, entre quem eu sou - que só presta conta de si mesmo pela palavra e ação - o que eu sou como uma realidade sustancial identificável. (tradução nossa).

¹⁸ Confrontando *O conceito de amor em Agostinho*, 1929, com o trabalho que se desenrolara após a guerra, descobre-se, portanto, ao mesmo tempo a persistência de um problema já delineado no trabalho estudiantil e os deslocamentos que ela experimentará, devido tanto à interpelação desde os acontecimentos como a uma dedicação mais pessoal e profunda ao pensamento. Mas, no assombroso desenvolvimento de sua obra, o diálogo com Agostinho nunca é abandonado. E se se pode identificar um "motivo" recorrente, que sirva, se não como um fio condutor, pelo menos serve de alinhava a toda sua obra é certamente o nascimento como um início, como um começo onde algo começa e recomeça não apenas uma vez em Cristo, mas em cada pessoa: a encarnação não ocorre uma vez, mas todas as vezes. Nascer e tempo. Nascer é o tempo. (tradução nossa)

Por essa compreensão arendtiana do homem como *initium* e pelos conceitos de amor mundi e de natalidade que Arendt desenvolve, em *A condição humana* (2017), Agostinho é um dos personagens centrais. (CORREIA, 2008).

E nos passos de Agostinho, para Arendt: “com a criação do homem, veio ao mundo o próprio princípio do começar, e isso, naturalmente, é apenas outra maneira de dizer que o princípio da liberdade foi criado quando o homem foi criado, mas não antes” (ARENDR, 2017, p. 220).

E, “em virtude do fato de terem nascido”, os homens “são impelidos a agir”. De tal modo, o nascimento não é o início de uma coisa, mas de alguém que é, ele próprio, um iniciador. E continuando com Agostinho, Arendt nomeia natalidade à capacidade humana de iniciar: agir. E “o fato de o homem ser capaz de agir significa que se pode esperar dele o inesperado, que ele é capaz de realizar o infinitamente improvável.” (Idem, p. 220). A natalidade afirma a singularidade e, ao mesmo tempo, a condição da pluralidade e da liberdade de cada ação humana.

Assim,

Nascer é já ser capaz de instaurar novidade no mundo através da ação e, assim, atualizar a liberdade... Os homens, como entes do mundo, são politicamente não seres para a morte, mas permanentes afirmadores da singularidade que o nascimento inaugura. (CORREIA, 2008, p.33)

A presença de Agostinho se faz notar ainda vigorosa em sua última obra, *A vida do Espírito* (2009). Nela, Arendt declara:

[...] se Kant tivesse conhecido a filosofia da natalidade de Agostinho provavelmente teria concordado que a liberdade da espontaneidade relativamente absoluta não é mais embaraçosa para a razão humana do que o fato de os homens nascerem – continuamente recém-chegados a um mundo que os precede no tempo. A liberdade de espontaneidade é parte inseparável da condição humana. (ARENDR, 2009, p. 374)

Em resumo, de seu confronto com Agostinho, podemos dizer que Hannah Arendt assume as categorias de *amor mundi*, *pluralidade*, *initium-natalidade*, e os amadurece ao longo de sua trajetória intelectual, tornando-os pedras fundamentais de seu pensamento político.

E Fernando José do Nascimento (2009), procura mostrar como, desde sua presença implícita na tese de doutorado de Arendt, o conceito de natalidade se tornará central no pensamento político arendtiano.

[...] segundo Young-Bruehl, Arendt, na segunda parte da sua tese, examina a proposição agostiniana de que o amor como desejo esteja ligado a um objeto definido. Para ela, se a vida feliz deve ser objeto de desejo, tem de ser conhecida previamente. Dessa forma, o conhecimento precederia o desejo. Aqui estaria a origem do significado da natalidade, pois somente uma lembrança transmudana da eternidade possibilitaria o desejo da vida feliz e isso só seria possível porque houve um início, um nascimento. (NASCIMENTO, 2009, 20)

Nascimento observa que Richard Wolin, não concorda com a tese de uma certa continuidade das ideias do conceito de amor em Santo Agostinho no pensamento maduro de Hannah Arendt. Para Wolin, segundo Nascimento,

[...] a importância posterior dada à natalidade, que tem a característica de ser um estar-lançado-no-mundo-entre-seus-pares não pode ser comparada com valores que fundamentam a intersubjetividade humana em Agostinho, para quem, o amor ao próximo deve ser sempre mediado pela relação com Deus, senão seria uma forma decaída, inautêntica de amor. (NASCIMENTO, 2009, p. 21)

Nascimento aponta, ainda, que, “para Wolin, o trabalho de Arendt tomava como base uma categoria-chave do pensamento heideggeriano, o ser-com-os-outros, isso a partir dos dilemas da concepção de amor ao próximo de Santo Agostinho” (Idem, p. 21).

3.2 – Oposição ao ser-para-morte

Uma breve passagem pela biografia de Hannah Arendt, logo nos damos conta da sua relação com Martin Heidegger, que para além de uma relação mestre-aluna que assume uma intensa intimidade, se estende num diálogo intelectual conflituoso e fecundo por toda a vida. Desta relação, Hannah Arendt algumas vezes escreve, reconhecendo a admiração e apontando a contribuição de Heidegger em sua formação

e amadurecimento intelectual. Assim, ao longo de sua vida, muitos de seus escritos se encontram e se distanciam da filosofia de Heidegger.

Neste sentido, Nascimento (2009) observa três momentos distintos na relação intelectual desses personagens: a) de aproximação, "que corresponde aos primeiros anos de Arendt na vida acadêmica" e inclui a tese de doutorado de Arendt, *O conceito de amor em Santo Agostinho*, e a obra *Rahel Varnagen: a vida de uma judia alemã na época do romantismo*, que Arendt começa a escrever em 1932 e é publicada em 1957. "É o período em que a obra *Ser e Tempo* começa a tomar fôlego em palestras de Heidegger, sobretudo por volta de 1923 e 1924" E Heidegger "vinte anos depois confessou a Arendt que naquela ocasião fora ela, Hannah, a inspiração para o seu trabalho, o ímpeto para o seu pensar apaixonado." (Nascimento, 2009, p.19); b) A segunda fase, que Nascimento denomina "A fase mais crítica", refere-se ao período em que Arendt e Heidegger perdem contato devido os acontecimentos da Segunda Guerra, nessa fase Arendt assume um tom agressivo em relação ao pensamento e à atitude política de Heidegger. Observa Nascimento que a causa das críticas da autora ao pensamento do seu antigo mestre, não se deve a algum desentendimento ou descontentamento pessoal. Esta fase é representada pelo ensaio arendtiano *O que é a filosofia da existenz?*; c) a terceira fase é de apropriação crítica, marcado pelos textos *O interesse pela filosofia no recente pensamento filosófico europeu, Heidegger faz oitenta anos* e *O querer-não querer de Heidegger*, este último presente no corpo de sua obra *Vida do espírito*.

Chamando a atenção para não se absolutizar além da conta uma certa dependência da filosofia arendtiana a Heidegger, Simona Forti (2006, p XII) aponta que

[...] da Vita Activa a The Life of the Mind, emerge chiara l'intenzione dell'autrice di porsi accanto ad Heidegger per tentare di andare "oltre" Heidegger; fare proprie le grandi acquisizioni heideggeriane, ma segnalane ai contempo le ambiguità e le insidie teoriche.¹⁹

¹⁹ "de *A condição humana* à *Vida do espírito*, emerge claro uma intenção da autora (Hannah Arendt) de colocar-se ao lado de Heidegger para tentar ir "além" de Heidegger; fazer própria as grandes aquisições heideggerianas, mas ao mesmo tempo apontar-lhe as ambiguidades e as armadilhas teóricas" (Trad. Nossa)

E, independente desta proximidade-distanciamento de Heidegger, para Forti, Arendt cunhou o termo “banalidade do mal”, inaugurou uma visão não violenta e discursiva da política e elaborou uma concepção comunicativa do poder “tão louvável, quanto ingênua”.

Voltado ao tema da natalidade, alguns estudiosos apontam que o termo “natalidade” apresenta-se como uma oposição ao ser-para-a-morte que Heidegger atribui ao *Dasein*. Se em Arendt, “o princípio da ação é o nascimento, ou natalidade, em Heidegger, o princípio é a mortalidade, o nada a ação autêntica, mas essa ação de modo algum é a ação política. (PEREIRA, 2008, 14).

De tal modo, podemos dizer que a teoria da ação é bastante tributária da analítica heideggeriana. E, segundo Pereira, “é exatamente nesse ponto que a reflexão arendtiana se afasta e se confronta com a heideggeriana”. Assim, Pereira comenta que

Em Arendt, a ação é o princípio de individuação dos homens, ou seja, é apenas através da ação que o indivíduo se torna quem ele é. Em Heidegger, o princípio de individuação é a abertura proporcionada pela disposição fundamental da angústia [Angust] (PEREIRA, 2008, p. 14)

Enquanto, então, Arendt acredita que apenas através da ação o homem pode revelar-se, e que fora da política, somos seres despedaçados, sem identidade, para Heidegger, os homens estão sempre dominados pelo modo de ser inautêntico e o salto para autenticidade daria-se no abandono no isolamento, numa vida destacada do convívio com os outros.

Para Ortega (2001, p. 227) “a influência exercida por Martin Heidegger sobre o seu pensamento [de Arendt] fornece alguns elementos para uma leitura mais radical da ‘fenomenologia política’ arendtiana”. Em nota, Ortega complementa: “A meu ver, Arendt desloca categorias ontológicas e apolíticas de Heidegger para o plano político” (ORTEGA, 2001, 227). Para Ortega, por fim “a teoria política arendtiana não é centrada no Estado, e é existencialista na procura da autenticidade” (Idem, 228). Com isto,

A noção arendtiana de natalidade, isto é, o nascimento, que constitui o pressuposto ontológico da existência do agir, só é realizável se sairmos da esfera da segurança e confrontarmos o novo, o aberto, o contingente, se aceitarmos o encontro e o convívio com novos indivíduos, o desafio do outro, do

estranho e desconhecido, sem medo nem desconfiança, como uma forma de sacudir formas fixas de sociabilidade, de viver no presente e de redescrever nossa subjetividade, de recriar o amor mundi. (ORTEGA, 2001, p. 235)

Para Costantino Esposito (2017), muitos são os lugares onde Arendt fala da natalidade. Mas em nenhum lugar ela desenvolve completamente o conceito. E quase sempre, quando ela faz uso do termo, ela recorre à famosa expressão de Agostinho: «Initium ut esset, homo creatus est» (*De Civitate Dei*, XII, 20). E tratando da influência do pensamento de Heidegger no conceito de natalidade de Hannah Arendt, comenta Esposito: “pur essendo così vicina ad Heidegger, la Arendt ci permette in qualche modo di fare un passo oltre Heidegger” (ESPOSITO, 2017, 52)²⁰. E o conceito de natalidade, o fato que nascemos é

il grande contributo di Hannah Arendt, non molto esteso nel suo sviluppo, ma molto intenso nella sua proposizione, sta proprio nel costringerci a comprendere che l'esser nati non è semplicemente un fatto che abbiamo alle spalle, ma è un evento che ci dà ancora a pensare, che ci spinge alla coscienza. Non un'attestazione scontata, dunque, ma quasi un compito. (Idem, p. 53)²¹

Desta consideração, Esposito argumenta que a existência, mesmo que biologicamente "dada", ontologicamente não é dada, que o ser do nascido não pode ser explicado exclusivamente com fato de ter sido gerado. Assim, “a natalidade de Arendt não alude ao simples fato do nascimento.” Se trata “de uma dimensão permanente”. E “così come Heidegger afferma che fino a quando l'Esserci vive esso è per la morte, allo stesso modo mi sembra di poter dire che, per la Arendt, fintanto che viviamo, permanentemente siamo nati.”²² (Idem, p.58)

²⁰ Mesmo sendo assim próxima a Heidegger, Arendt nos permite em qualquer modo dar um passo além de Heidegger. (Tradução nossa).

²¹ A grande contribuição de Hannah Arendt, não muito extensa no seu desenvolvimento, mas muito intensa na sua proposição, está propriamente em constranger-nos a compreender que o haveremos nascido não é simplesmente um fato que temos às costas, mas é um evento que nos dá a pensar, que nos empurra à consciência. Não é uma afirmação dada, mas uma tarefa. (Trad. Nossa)

²² “Assim como Heidegger afirma que enquanto o *Dasein* vive ele é- para- a- morte, do mesmo modo me parece ser possível dizer que, para Arendt, enquanto vivemos, permanentemente estamos nascendo” (Trad. Nossa).

Assim a natalidade, em Arendt, não é uma ideia biológica, mas ontológica: Ter nascido quer dizer que se recomeça sempre. “O nosso agir, em qualquer tempo, é a novidade”.

Assim, para Esposito, cada um de nós não começa apenas quando Nasce, mas em todos os momentos - não apenas latitudinalmente, mas também longitudinalmente. (Idem, p. 61)

Para Esposito, enquanto Heidegger se pergunta: "O que acontece quando existimos?", Hannah Arendt se pergunta: "O que acontece quando agimos?". E observa que Arendt não coloca tal questão a partir de uma concepção ativista, mas ontológica.

Così per la Arendt l'agire non è un fare tante cose. Tanto che anche nella perplessità, o nella sospensione, o nel rifiuto dell'azione, l'essere umano agisce, accade. Ecco, lo direi proprio così: l'essere umano si dà in azione. Non è appena il prodotto di tutte le cose che fa. Questo, secondo me, è proprio l'ambito del politico: un politico inteso in senso ontologico, sebbene da esso possano scaturire poi, ovviamente, anche delle conseguenze di giudizio sul piano della dottrina politica vera e propria. (Idem, p. 61).²³

Aludindo a *A origem do totalitarismo*, Esposito explica que, segundo Arendt, “os totalitarismos visam privar os seres humanos do seu próprio nascimento”. Já em *A condição humana*, Arendt “mette in connessione la privazione del pensiero con la privazione della nascita, e dunque della libertà. Pensiero, nascita e libertà sono un unicum”.²⁴ (Idem, 62).

A natalidade, então, é o ponto mais radical de resistência ao poder. Enquanto qualquer outra contra-ideologia, na verdade, seria orientada para um dever-ser (devemos fazer as coisas), nascer nunca é um dever; nem seria concebível como um dever, mas apenas como um acontecimento.

Somente quando age, o homem arrisca seu próprio "quem"; ele arrisca e descobre sua própria identidade, que é sempre uma identidade histórica, uma

²³ Assim, para Arendt, agir não é um fazer muitas coisas. Tanto que mesmo na perplexidade, ou na suspensão, ou na recusa da ação, o ser humano age, acontece. Aqui eu diria apenas assim: o ser humano age. Não é apenas o produto de todas as coisas que ele faz. Isso, na minha opinião, é precisamente o escopo do político: uma política entendida no sentido ontológico.

²⁴ Coloca em conexão a privação do pensamento com a privação do nascimento e, portanto, da liberdade. Pensamento, nascimento e liberdade são uma só coisa. (Trad. Nossa)

identidade que acontece politicamente. E ter a consciência de nascer é ação, em que o nascimento identifica-se com a liberdade.

Si può capire facilmente a questo punto perché la Arendt, sempre in *Vita activa*, identifichi nettamente la nascita con la libertà. Quest'ultima infatti non è qualcosa che vada raggiunto o costruito, ma piuttosto qualcosa che bisogna "assumere". Esattamente come per Heidegger essere-per-la-morte significava assumere la propria finitezza, così per la Arendt ciò che va assunto è l'inizio.²⁵ (Idem. p, 64)

Terminando, Esposito lembra em mais de uma vez que, sobre o conceito de natalidade, Hannah Arendt, embora o apresente em quase todas as suas obras, dele diz muito pouco. E tentando uma explicação para tal comenta:

diciamo che questo è un nucleo ontologico talmente significativo, per lei, che non lo si può sviluppare. Perché? Perché lo sviluppo della nascita è la vita. Quindi, il problema non è capire tutte le cose che sono nate dalla nascita ma, al contrario, capire la nascita in tutte le cose.²⁶ (Idem. p. 64-65)

3.3 – Natalidade e comunicação

O que se disse da influência de Heidegger no pensamento arendtiano, em certa medida se pode dizer da influência de Karl Jaspers, seu orientador de doutorado e amigo por toda a vida.

De fato, a influência de Jaspers em Arendt começou bem cedo, muito antes de se conhecerem pessoalmente, pois, como nos informa a própria Hannah Arendt, ela, com pouco mais de 14 anos, leu a obra de Jaspers *A psicologia das concepções do mundo*. Depois, a partir de sua tese de doutorado, *O conceito de amor em Santo*

²⁵ Se pode entender facilmente a este ponto porque Arendt, sempre em *A condição humana*, identifique claramente o nascimento com a liberdade. Esta última, de fato, não é qualquer coisa que se alcance ou se construa, mas algo que se precisa "assumir". Exatamente como para Heidegger ser para morte significa assumir a própria finitude, para Arendt aquilo que devemos assumir é o início.

²⁶ Dizemos que este é um núcleo ontológico talmente significativo para ela, que não se pode desenvolver. Porquê? Porque o desenvolvimento do nascimento é a vida. Quando, o problema não é entender todas as coisas que nascem do nascimento, mas, ao contrário, entender o nascimento em todas as coisas. Repito: não entender e desenvolver todas as coisas que possam derivar do nascimento, mas entender o nascimento em cada coisa.

Agostinho, orientada pelo próprio Jaspers, entre eles começou um relacionamento pessoal fundado na mútua amizade e admiração. Este relacionamento perdurou até 1969, ano da morte de Jaspers.

E questionada por Günter Gaus sobre a influência de Jaspers sobre ela, Arendt não hesitou em responder:

Bom, onde quer que Jaspers apareça e fale, tudo se ilumina. Ele tem uma desenvoltura, uma confiança, uma incondicionalidade na fala que nunca vi em nenhuma outra pessoa. Isso me impressionou desde quando eu era muito jovem. Além disso, ele tem uma concepção de liberdade ligada à razão que me era totalmente estranha quando fui para Heidelberg. Não sabia nada a respeito daquilo, embora tivesse lido Kant. Vi essa razão em ação, por assim dizer. E, se posso dizer assim – cresci sem pai –, aquilo me educou. Não quero torná-lo responsável por mim, pelo amor de Deus, mas se alguém conseguiu me instalar algum senso das coisas, foi ele. E esse diálogo, claro, hoje é totalmente diferente. Foi sem dúvida minha experiência pós-guerra mais poderosa. Que possam existir tais conversas! Que alguém possa falar daquela maneira. (ARENDR, 2008a, p. 52).

A respeito de Jaspers, então, Arendt sempre conservou o sentimento de lealdade, gratidão e dívida que pode ser sentida, também, na homenagem que lhe dedica:

O que aprendi com você, e que me ajudou nos anos seguintes a encontrar meu caminho na realidade sem lhe vender minha alma, como antes as pessoas vendiam a alma ao demônio, é que a única coisa importante não é a filosofia, e sim a verdade, que a pessoa tem de viver e pensar em campo aberto, e não dentro de sua pequena concha, por mais confortável que seja, e que a necessidade, sob qualquer forma, é apenas um fogo-fátuo que tenta nos seduzir para desempenhar um papel, em vez de tentarmos ser seres humanos. Pessoalmente, o que nunca esqueço é sua disposição – tão difícil de descrever – de ouvir, sua tolerância sempre pronta a oferecer críticas, mas longe tanto do ceticismo quanto do fanatismo, em suma, a compreensão de que todos os seres humanos são racionais, mas que nenhuma racionalidade de nenhum ser humano é infalível. (ARENDR, 2008a, p. 241-242)

Segundo Kherlley C. B. Barbosa (2017, p. 37)

A afinidade entre Arendt e Jaspers verificava-se no modo de compreender o papel da filosofia na experiência de pensar no mundo, com os homens que nele habitam. A filosofia existencial de Jaspers abriu o caminho que Arendt explorou e desenvolveu na teoria política.

O que Arendt encontrou em Jaspers foi um modelo de filosofia da existência aberto aos outros e não encerrado no ensimesmamento heideggeriano, um pensamento onde a pluralidade poderia ter um certo lugar.

Desta relação, Arendt extrai com propriedade da filosofia de Jaspers a “importância do conceito de comunicação para a noção de existência”, explorando suas dimensões práticas e políticas. Assim,

O aspecto positivo que Arendt extrai do conceito reside no fato de que a comunicação se dá entre homens que criam um espaço de revelação, estabelecendo um vínculo entre eles. Essa concepção de comunicação tem um profundo enraizamento em “experiências políticas muito antigas e autênticas”, que remontam às definições aristotélicas do *zoon politikon* e do *logon echon* que expressam que a atividade política é possível à medida que o homem é capaz de realizar o discurso compreensivo e persuasivo. (BARBOSA, 2017, P. 32)

Mesmo valorizando e sublinhando a confiança em Jaspers e em seu projeto filosófico fundado na comunicação, Hannah Arendt aponta criticamente suas limitações, em termos político.

As limitações da filosofia de Jaspers em termos políticos se devem, acima de tudo, ao problema que tem infestado a filosofia política ao longo de quase toda a sua história. Consiste na característica filosófica de lidar com o homem no singular, ao passo que nem seria possível conceber a política se os homens não existissem no plural. (ARENDR, 2008a, p. 459)

E, em *A vida do espírito*, Arendt indica que não se pode tomar o diálogo, na perspectiva jaspersiana, como paradigma da política, pois vinculado ao pensar o diálogo é incapaz de reproduzir a experiência fundamental da política.

Em outras palavras, a liberdade política só é possível na esfera da pluralidade humana e com a condição de que essa esfera não seja simplesmente uma extensão deste eu-e-eu-mesmo [I-and-myself] dual para um nós plural. A ação, em que um nós está sempre engajado em mudar nosso mundo comum, mantém a oposição mais aguda possível com a atividade solitária do pensamento, que funciona no diálogo de mim comigo mesmo. [...]. (Um erro bastante frequente entre filósofos modernos que insistem na importância da comunicação como garantia da verdade — em especial Karl Jaspers e Martin Buber, com sua filosofia do Eu-Tu — é acreditar que a intimidade do diálogo, a “ação interna” na qual “apelo” a mim mesmo ou ao “outro eu”, o amigo em

Aristóteles, o amado em Jaspers, o Tu em Buber, possa estender-se e tornar-se paradigmática para a esfera política.) (ARENDR, 2009, p. 469)

Entretanto, para Barbosa (2017, p. 41):

[...] essa crítica à noção de comunicação pode ser atenuada quando se toma em exame as reflexões de Arendt em *Karl Jaspers: Cidadão do Mundo*, [...] passando a sublinhar que a filosofia comunicativa de Jaspers não é uma filosofia do homem, do indivíduo singular, mas uma filosofia da pluralidade humana.

Ainda para Barbosa,

A dedicação aos assuntos mundanos, a busca da instauração do espaço de comunicação e de diálogo para superar a solidão do pensamento, a tentativa de dar novo significado ao conceito de homem, a ruptura com a tradição dogmática e metafísica são exemplos dos temas que alimentaram o diálogo de Arendt com Jaspers e que foram incorporados na sua filosofia política. Mas, o tema fundamental de Jaspers que irá reverberar ao longo e ao largo da filosofia política de Arendt é a existência qua liberdade. (BARBOSA, 2017, p. 43)

De tal modo,

Arendt se apropria da perspectiva existencial de Jaspers à medida que compreende a liberdade da ação política como enraizada na liberdade potencial. Essa liberdade potencial é a possibilidade e a capacidade de iniciar algo novo, realidade humana que Arendt designará na sua teoria da ação com o termo natalidade... A apropriação crítica arendtiana, contudo, alarga a perspectiva da filosofia existencial de Jaspers, pois situa a Existenz no âmbito político propriamente dito e analisa a existência no interior de uma teoria da ação, que não foi desenvolvida na filosofia de Jaspers. (Idem, p. 45)

Cabe assinalar, como o faz Porras, que Jaspers jamais hesitou em reconhecer a superioridade de sua ex-aluna sobre muitos outros assuntos, particularmente em relação com a política, a história ou a questão judaica..., e

[...] buscava sem cessar o conselho de Arendt e lhe solicitava que lhe explicitasse as objeções, mostrando-lhe constantemente o apreço que sentia por ela. E não apenas o expressou com palavras, mas também com fatos. Jaspers a citará em suas obras, a defenderá em público e usará seus livros em

seus seminários na universidade, como ele dá conta da Revolução húngara de 1956. (PORRAS, 2015, p. 20)

Para Marco Moschini (2017) o encontro entre Arendt e Jaspers, mediado por Santo Agostinho, não foi um encontro casual, mas um

incontro che sposta il carattere del pensiero della Arendt all'interno non più della pesantezza della storia, ma nell'assunzione della storia nel tema dell'amore, che sarà un tratto tipico di questa pensatrice: il non estraniarsi dalla storia, ma il restare nella storia nella dimensione empatica dell'amore che responsabilizza.²⁷ (MOSCHINI, 2017, p. 84)

E resumindo a relação Arendt-Jaspers em um a palavra, segundo Moschini, “la parola che viene fuori nel rapporto Arendt-Jaspers è la parola “esemplare”. “L’esemplarità” è infatti il termine che questa filosofa sottolineava nel rapporto con il maestro.²⁸ (Idem, p.85).

L’esemplarità che Hannah Arendt riconosceva in Jaspers, era quella che si poteva desumere nel filosofo allorché proponeva la convivenza di grandi nomi di filosofi, secondo il suo memorabile testo degli anni '60 I grandi filosofi; una carrellata di grandi nomi della filosofia quasi a voler ripresentare questi stessi come monumenti di un pensiero inesauribile di ricchezze. [...]. Un’esemplarità che è sinonimo di testimonianza la quale si realizza nel saper riconoscere, in tempi oscuri, gli uomini che possono indicare all’umanità l’interruzione di quella linea continua della storia, che porta con sé la catastrofe.²⁹ (Idem, p. 86)

²⁷ Um encontro que muda o caráter do pensamento de Arendt no interior não mais para o peso da história, mas para a assunção da história no tema do amor, que será uma característica típica desse pensador: não se afastar da história, mas permanecer na história na dimensão empática do amor que torna as pessoas responsáveis. (Trad. Nossa).

²⁸ A palavra que destaca a relação Arendt-Jaspers é a palavra “exemplar”. A “exemplaridade” é, de fato, o termo que esta filosofa sublinha na relação com o mestre. (Trad. Nossa).

²⁹ A exemplaridade que Hannah Arendt reconheceu em Jaspers foi a que poderia ser deduzida no filósofo quando propôs a coabitação de grandes nomes de filósofos, de acordo com seu memorável texto da década de 1960 *Os grandes filósofos*; uma sucessão de grandes nomes da filosofia como se quisessem apresentar esses mesmos monumentos como monumentos a um pensamento inesgotável de riquezas. [...]. Uma exemplaridade que é sinônimo de testemunho, que se consegue ao reconhecer, em tempos sombrios, os homens que podem indicar à humanidade a interrupção dessa linha contínua da história que traz consigo a catástrofe.

3.4 – NATALIDADE: raiz em que deita a Política.

Embora use com relativa frequência, Hannah Arendt não desenvolve muito, como já vimos, o termo “natalidade”. Em seu sentido mais básico ele expressa o fato de que pessoas nascem constantemente no mundo e precisam ser introduzidas neste mundo, agindo e inter-agindo com outras pessoas de gerações diversas. E porque não trata-se de um simples entrar no mundo, mas portar a ele a capacidade de dar início, começar algo totalmente impensado, “algo novo”, a natalidade é o que motiva a ação política. A natalidade está enraizada na política.

Destarte, nossa autora sempre insistiu com a natalidade como o estabelecimento de um novo começo, e sempre à associou ao cuidado com o mundo, como garantia de sua continuidade, que, para ela, só é possível com agentes que por atos e palavras assumam responsabilidade por ele. Deste modo, politicamente, natalidade, em Arendt, está ligada à ação e à liberdade, enquanto capacidade de iniciar algo novo em um mundo compartilhado. Em *A Condição Humana*, tratando das principais atividades que constituem a *vita activa*: o trabalho, a fabricação/obra e a ação, Arendt ressalta que, “a todas as atividades humanas são inerentes a um elemento de ação e, portanto, de natalidade”, mas, uma vez que

o novo começo inerente ao nascimento pode fazer-se sentir no mundo somente porque o recém-chegado possui a capacidade de iniciar algo novo, isto é, de agir” a ação é “a atividade política por excelência” e “a categoria central do pensamento político, em contraposição ao pensamento metafísico.” (ARENDR, 2017, p. 11).

Enraizada na natalidade, a ação

Não nos é imposta pela necessidade, como o trabalho, nem desencadeada pela utilidade, como a obra. Ela pode ser estimulada pela presença de outros a cuja companhia possamos desejar nos juntar, mas nunca é condicionada por eles; seu impulso surge do começo que veio ao mundo quando nascemos e ao qual respondemos quando começamos algo novo por nossa iniciativa. (Idem, p. 218).

Para nossa autora,

A ação é absolutamente singular no sentido de pôr em marcha processos que, em seu automatismo, se parecem muito com os processos naturais, mas também no de marcar o começo de alguma coisa, começar algo novo, tomar a iniciativa ou, em termos kantianos, forjar a sua própria corrente. (ARENDR, 2008b, p. 167)

E

[...] nunca pode se dar em isolamento, dado que a pessoa que começa alguma coisa só pode aventurar-se nela depois de ter granjeado a ajuda de outros. Nesse sentido, toda ação é ação “concertada”, como Burke costumava dizer; “é impossível agir sem amigos e companheiros confiáveis” (Platão, Sétima Carta, 325d)... (Idem, p. 183)

Disto, para Arendt, a ação é estreitamente ligada à pluralidade humana, ao duplo aspecto da igualdade e da distinção.

Se não fossem iguais, os homens não poderiam compreender uns aos outros e os que vieram antes deles, nem fazer planos para o futuro, nem prever as necessidades daqueles que virão depois deles. Se não fossem distintos, sendo cada ser humano distinto de qualquer outro que é, foi ou será, não precisariam do discurso nem da ação para se fazerem compreender. (ARENDR, 2017, p. 217)

E

[...] como todos os fenômenos estritamente políticos, está estreitamente ligada à pluralidade humana, que é uma das condições fundamentais da vida humana, na medida em que repousa no fato da natalidade... (Arendt, 2003, p. 92)

Por fim, a ação, “efetivação da condição da natalidade”, sem o discurso, que desvela o agente no ato, “perde seu caráter específico e torna-se um feito como outro qualquer”, de modo que “a ação muda deixaria de ser ação, pois não haveria mais um ator; e o ator, realizador de feitos, só é possível se for ao mesmo tempo, o pronunciador de palavras”. (ARENDR, 2017, p.221).

Em suma,

A ação e o discurso são intimamente relacionados porque o ato primordial é especificamente humano deve conter, ao mesmo tempo resposta à pergunta que se faz a todo recém-chegado: “Quem és?” Essa revelação de quem alguém é está implícita tanto em suas palavras quanto em seus feitos...(Idem, p. 221)

E por constituírem um *initium*, por serem recém-chegados e iniciadores em virtude do fato de terem nascido, os homens tomam iniciativas, são impelidos a agir e agir em concerto, o que leva Arendt a tratar da liberdade, que, a seu juízo, situa-se exclusivamente na esfera política. Em Arendt, de fato, “o significado da política é a liberdade” (ARENDR, 2008b, p. 161). E, “enquanto relacionada à política, não é um fenômeno da vontade” (ARENDR, 2003, p. 197). Não se trata do “*liberum arbitrium*, uma liberdade de escolha que arbitra e decide entre duas coisas dadas, uma boa e outra má” (Idem, p. 197).

Em Arendt, a liberdade é a capacidade “de chamar à existência o que antes não existia, o que não foi dado nem mesmo com um objeto de cognição ou de imaginação e que poderia, portanto, estritamente falando, ser conhecido.” (ARENDR, 2003, p. 198).

Como já explicitamos em outras passagens deste texto, para Arendt a liberdade é a capacidade de iniciar e é propriedade de todo ser humano que veio como novidade ao mundo e tem a peculiaridade de um milagre. Diz nossa autora:

O milagre da liberdade é inerente a essa capacidade de começar, ela própria inerente ao fato de que todo ser humano, simplesmente por nascer em um mundo que já existia antes dele e seguirá existindo depois, é ele próprio um novo começo. (ARENDR, 2008b, 167)

Para Arendt, ser livre e agir são um só movimento e tomamos consciência disto apenas no relacionamento com outros, falando uns com os outros da experiência de como as coisas realmente acontecem no mundo. E visto que o mundo revela-se de modo diverso a cada pessoa, ele só se torna compreensível na medida em que muitas pessoas possam falar sobre ele e trocar opiniões e perspectivas em mútua contraposição. E a liberdade só pode se mostrar em espaços em que o mundo possa ser compartilhado por muitas pessoas.

De tal modo,

Essa liberdade de movimento, pois – quer como liberdade de partir e começar algo novo e inaudito – quer como liberdade de interagir oralmente com muitos outros e experimentar a diversidade que é a totalidade do mundo –, com toda a certeza não era e não é o objetivo último da política, isto é, algo que possa ser alcançado por meios políticos, mas, ao contrário, a substância e o significado

de tudo que é político. Nesse sentido, política e liberdade são idênticas, e onde inexistesse esse tipo de liberdade inexistiria espaço verdadeiramente político. (ARENDR, 2008b, p. 185)

A natalidade que se manifesta na ação e na liberdade, como capacidade de iniciar algo novo, caracteriza-se como possibilidade de ruptura com processos históricos cristalizados, e

interrompe o curso inexorável e automático da vida cotidiana, que, por sua vez, [...], interfere no ciclo do processo biológico vital e o interrompe. [...] se não fosse a faculdade humana de interrompê-lo e iniciar algo novo, uma faculdade inerente à ação que é como um lembrete sempre-presente de que os homens, embora tenham de morrer, não nascem para morrer, mas para começar. (ARENDR, 2017, p. 304)

Bárcena (2006, p. 40), reforça o que já vimos em Alves Junior (2017), que a natalidade se apresenta como contraponto ao impulso totalitário de aniquilar a vida e destruir qualquer traço de espontaneidade no homem, e alberga:

las raíces mismas de su filosofía política, dentro de la cual ser un ciudadano es tanto como ser capaz de iniciar lo nuevo en la esfera pública – la esfera destinada a aparecer ante los demás – y tener derecho a “tener derechos”.³⁰

E seguindo os passos de Arendt, sustenta:

La condición de posibilidad de todo actuar humano es la pluralidad o, lo que es igual, la existencia de una esfera pública que abre espacios entre los hombres para que emerja la libertad como inicio o comienzo.³¹ (Idem, p. 36)

Para Arendt, segundo Birulés (2017, p. 132) “honrar a liberdade significa honrar os inícios; ser responsável pelos começos. É um gesto político por excelência”.

Se há, na visão de Arendt, um vínculo entre educação e liberdade,

³⁰ as próprias raízes de sua filosofia política, dentro da qual ser cidadão é tanto quanto ser capaz de iniciar o novo na esfera pública, a esfera destinada a aparecer diante dos outros e a ter o direito de “ter direitos”. (Trad. Nossa).

³¹ a condição de possibilidade de toda ação humana é a pluralidade ou, o que é o mesmo, a existência de uma esfera pública que abre espaços entre os homens para que emerja a liberdade como início ou começo. (Trad. Nossa).

este não se traduz na proposição pedagógica que fomentem a decisão e a escolha pessoal, mas em uma perspectiva de formação ético-política. Ele toma a forma de um compromisso, a um só tempo com o mundo que nos é legado e com as crianças que nele chegam e que dele farão o seu mundo. (CARVALHO, 2013, p. 39).

Assim:

é, pois, no compromisso que o educador assume com o mundo e com a natalidade que se manifesta o possível vínculo da formação educacional com a liberdade em Arendt. [...] dado seu caráter político – não apenas pedagógico –, o compromisso toma a forma de um princípio que nos impele a agir, mas que não determina a forma que essa ação deve tomar em cada situação concreta. (Idem, 2017, p. 107).

3.5 – A Educação e sua politicidade

No capítulo II, vimos que Hannah Arendt defende que política e educação devem ser divorciadas para que em educação se aplique uma certa qualidade de autoridade e tradição que não faz mais parte do âmbito político. E neste sentido, Arendt justifica sua posição apontando duas falhas ou perigos nas modernas pedagogias: uma tentativa de prever e controlar o futuro para moldar as crianças de tal modo que as suas ações se reduzam a comportamentos previsíveis. Tal caracteriza para Arendt, uma negação da capacidade de iniciar e fazer o que é inesperado, algo fundamental para nossa humanidade. Em segundo lugar, Hannah Arendt observa a renúncia por parte dos educadores por sua responsabilidade de representar o mundo.

Há, portanto, a tentativa, nas pedagogias modernas, a inclinação a confinar as crianças em seu próprio mundo e a tentativa de arrancar-lhes de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, reduzindo o ensino à aprendizagem de habilidades e competências.

No tópico anterior, nós pudemos observar que o vínculo entre natalidade e ação e entre natalidade e liberdade deixa entrever um estreito liame entre política e natalidade a ponto de podermos afirmar que política e natalidade se intercorrespondem intimamente. Então ao declarar “a essência da educação é a natalidade”, numa tradução nossa, e, portanto, de certo modo abusiva, podemos dizer que “a essência da

educação é a política: o fato de que seres nascem para o mundo”. No entanto, a natalidade não corresponde ao mero nascimento biológico, mas a aquele segundo nascimento em que “com palavras e atos” nos inserimos no mundo humano e “confirmamos e assumimos o fato simples do nosso aparecimento físico original” (ARENDR, 2017, p. 219), e inseridos nesse mundo, os novos seres que ao mundo chegam, não apenas nascem, mas nascem portadores de “milagres” possíveis, isto é, de romperem com a cadeia de acontecimentos naturalizados e dados como determinados. Assim o divórcio proposto por Arendt, não sendo retórico, torna-se estratégico. E é preciso buscar em outros autores como estes âmbitos se imbricam no ambiente escolar.

Em sua obra *Quem me Educa?*, em sintonia com Arendt, Dante Donatelli (2004, p. 39) aponta que

Massificando o público com sua indústria, a sociedade burguesa também massificou os modelos de adesão a ela. Massacrar o público em detrimento do privado é uma estratégia de homogeneização que permite uma reversão nos complexos vínculos entre privado e público sem retirar do lugar o foco principal que é a prevalência política e econômica da vida burguesa.

É contra tal homogeneização conformista, que Arendt se insurge quando enfatiza que a educação não pode desempenhar papel nenhum na política. Para ela, a politização da educação é a tentativa de transformar a educação num instrumento da política que, a seu ver, mata o que há de novo e revolucionário na criança, e visa apenas a doutrinar e produzir sujeitos previsíveis e controláveis.

“Educar verdadeiramente”, explica Donatelli, “demanda duas ações: aprendizagem e conhecimento” (Idem, p. 122). E recuperando, nesta dinâmica, a ideia de formação esclarece:

Quando procuramos entender o que é formar as pessoas em um ambiente de socialização como a escola, preocupamo-nos em expor as necessidades da sociedade na qual essa escola está inserida. Nossa sociedade não assumiu a tarefa de erigir uma escola disposta a constituir meios objetivos de formação cultural, apenas optou por uma “escola de fins. Esse “projeto de escola” provocou um hiato entre as ambições dos jovens e suas famílias e aquilo que a escola propiciava. (Idem, p 123)

Opondo-se ao projeto escolar que avançou com o capitalismo, sob “individualismo exacerbado” e “utilitarismo pragmático”, para esse autor:

Uma parte substancial da formação que deveria vir da escola não se dá como instância pragmática utilitarista. [...]. Com convicção, afirmo que a boa formação perpassa um punhado de coisas que aparentemente não servem para nada, a não ser refletir, pensar, articular, argumentar... (Idem, p. 125, 126).

Refletir, pensar, articular, argumentar são, arendtianamente, ações que devem ser estimuladas e preservadas pela capacidade de os envolvidos reconhecerem e respeitarem a função e a importância de cada um numa relação. Nesse modelo, a obediência não tem a ver com perda de liberdade, mas com o reconhecimento e o acatamento da autoridade.

No conceito de natalidade, na vinda ao mundo de novos seres humanos, com a capacidade de iniciar algo novo imprevisivelmente, Arendt encontra a possibilidade de permanência e transformação do mundo e de uma formação centrada na autoridade.

Silvio Gallo (2001, p. 143), detendo-se em buscar elementos para pensar a construção da cidadania na ação pedagógica nas escolas, assevera:

Parece-me que não é qualquer ação pedagógica que contribui para a construção da cidadania. [...] uma educação voltada para a legitimação do *status quo*, para a subjetivação, isto é, para a constituição de indivíduos incapazes de pensar e decidir por si mesmos, mas presos às malhas de uma teia social que dita o que deve ser desejado, pensado, consumido etc., leva à formação de autômatos sociais, de cidadão passivos que não exercitam essa condição humana básica que é a de, tomando parte de uma comunidade, ser o construtor da própria comunidade.

É contra tal instrumentalização da educação, ao nosso olhar, que Hannah Arendt se insurge vinculando a ela o conceito de natalidade. Ao nosso ver, numa perspectiva arendtiana, a forma de educar a criança e os jovens para que possam agir no mundo, é ensinar-lhes o sentido de ser no mundo entre outros num espaço de liberdade, de possibilidade de, em atos e palavra, romper o previsível, e dar início a algo novo e inesperado que preserva e salva o mundo.

Contra uma educação, que a seu juízo, leva a “autômatos sociais”, Silvio Gallo preconiza “uma educação voltada para a singularização”. E

Uma educação voltada para a singularização [...] deve necessariamente ser capaz de articular a identidade na diversidade, a individualidade na comunidade, a liberdade na solidariedade. [...]. Só formando indivíduos que pensem por si mesmos, sintam por si mesmos, desejem por si mesmos, podemos construir uma cidadania ativa. (GALLO, 2001, p.147)

Em Arendt nossa singularidade está expressa junto a seu conceito de pluralidade que, segundo ela, “tem o duplo aspecto da igualdade e da distinção” (ARENDR, 2017, p. 217) e se revela na ação e no discurso. Pelo discurso e pela ação, o homem é capaz de exprimir sua distinção e “comunicar a si próprio e não apenas comunicar alguma coisa.” (ARENDR, 2017, p. 218). E “ao agir e ao falar, os homens mostram quem são, revelam ativamente suas identidades pessoais únicas” (Idem, 2017, p. 222). Assim, em Hannah Arendt,

Falar de singularização ou de singularidade é falar de um curso de acontecimentos ao longo dos quais alguém torna-se um ‘quem’ determinável e discernível em relação aos demais, destacando-se em relação aos outros sem contudo apartar-se deles. (DUARTE, 2012, p. 17).

A pretensão de tornar a educação um instrumento da política é criticado por Arendt porque, segundo ela, tal instrumentalização arranca das mãos das novas gerações esta capacidade de singularização ao pretender “arrancar das mãos dos recém-chegados sua própria oportunidade face ao novo.” (ARENDR, 2003, p. 226). Para nossa autora, é preciso acolher e inserir as novas gerações ao nosso mundo, preservando-lhes a capacidade de se desvelarem como sujeitos, como pessoas distintas e singulares, capazes de iniciar algo totalmente inesperado.

Ao preconizar uma cidadania voltada para a singularidade, penso, Silvio Gallo não se afasta das preocupações arendtianas com a preservação da capacidade de iniciar algo totalmente inesperado que cada recém nascido porta consigo.

Paulo Freire (1993) ensina que homens e mulheres, devido seu caráter de inacabamento, são seres condicionados, mas não determinados. E porque não são determinados são capazes de valorar, de optar, de decidir e incidir sobre o mundo, seja de forma reacionária, seja de forma progressista. É, então, a capacidade de tomar decisões que incidem sobre o mundo de forma a manter o *status quo* ou de forma a

transformá-lo que caracteriza a politicidade humana. E essa politicidade se estende à educação. Segundo Freire, a diretividade da educação coloca ao educador o imperativo de decidir, pois os objetivos dos projetos pedagógicos estão impregnados de sonhos, de utopias, de opções políticas e os métodos, processos, técnicas de ensino, materiais didáticos, devem estar em coerência com tais objetivos. Para Freire, “é o uso da liberdade que nos leva à necessidade de optar” e impõem-nos “o direito e o dever de viver a prática educativa em coerência com a nossa opção política.” (FREIRE, 1993, p. 69).

Ao nosso ver, a coerência às posições políticas a que Freire faz referência não está relacionada apenas a nossas opções político partidárias, mas aos valores que nos fazem assumir determinadas posições frente ao mundo e aos homens filiados ou não a um ou outro partido político. A coerência a qual o educador está chamado a se comprometer é em favor da ética, da liberdade, da convivência democrática, do mundo e contra sua desumanização. Também nossas posições político-partidárias, sob estes critérios, precisam ser coerentes.

Em *Pedagogia da Autonomia*, Paulo Freire retoma a questão e reafirma:

A raiz mais profunda da politicidade da educação se acha na educabilidade mesma do ser humano, que se funda na sua natureza inacabada e da qual se tornou consciente. Inacabado e consciente de seu inacabamento, histórico, necessariamente o ser humano se faria um ser ético, um ser de opções, de decisão. (FREIRE, 2016, p. 208)

Entre Paulo Freire e Hannah Arendt muitas são as divergências e não trataremos delas aqui. Aqui procuramos aproximar os dois no que nos parece caracterizar a politicidade da educação: o *amor mundi*. Pois, se para Arendt a educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele, para Paulo Freire, “não é possível a pronuncia do mundo, que é ato de criação e recriação, se não há amor que a infunda.” (FREIRE, 2015b, p. 110). Assim, “se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não é possível o diálogo.” (Idem, p. 111). Onde não há diálogo a educação fica aquém e cresce a “ausência-de-mundo, a destruição de tudo que há entre nós... a expansão do deserto.” (ARENDR, 2008b, p. 266).

Recuperando aqui a posição de que para Hannah Arendt o amor mundi congrega uma série de atitudes que nos permite conciliar-se com o mundo e nele sentir-se em casa: pertencimento, disposição para a convivência, partilha com o outro, cuidado e responsabilidade com o mundo, ao nosso ver, seja para ela, seja para Freire, o amor ao mundo não corresponde a um sentimento íntimo, algo de uma relação afetiva para com um companheiro ou companheira, nem a uma solidariedade vazia, mas às decisões de como agir e assumir responsabilidade por sua continuidade, impedindo o avanço do deserto ou dos tempos sombrios. Esta responsabilidade, esse *amor mundi*, é, a nosso ver, o que caracteriza a politicidade da educação nesses autores. Educar as novas gerações para o cuidado e para a responsabilidade para com o mundo, mesmo que pela educação não se possa garantir que tal venha a acontecer, devido à imprevisibilidade de todo agir humano e da novidade potencial de todo novo ser que nasce, toda educação é política neste sentido: enquanto resposta à possibilidade de novos regimes totalitários.

Para finalizar, um componente importante na relação política que permeia a educação escolar e a torna um fator político é o campo curricular. Pois,

A discussão contemporânea sobre o currículo envolve várias concepções atreladas, muitas vezes, a uma visão funcionalista da educação dentro de uma economia de mercado. Um dos grandes temas a esse respeito é a questão da preparação para o mundo do trabalho que, em síntese, sobrepõe-se ao direito e ao lugar da formação do educando para o mundo comum dentro da perspectiva arendtiana de educação. (LEITE, 2015, p. 88)

E para Leite: “o pensar arendtiano sobre a educação tende a contribuir para uma reflexão mais afinada entre o currículo e o mundo comum”. (Idem, p. 90) Assim, Leite procura apresentar uma abordagem do currículo em termos arendtianos a partir do uso de metáforas.

A primeira metáfora diz respeito a uma imagem de Walter Benjamin, que Arendt recupera: a do ‘pescador de pérolas’, e “nos remete à atitude do educador em face ao passado, à tradição e, também, à autoridade.” (Idem p.92)

O ‘pescador de pérolas’, compreende que: [...] É necessário criar um vínculo de continuidade, não, entre o passado e o presente, mas de continuidade para o

mundo comum, um mundo que antecede a nossa existência e que, também, sobreviverá após a nossa partida. Isto não representa uma atitude de apego ao passado, mas de busca de um tesouro que nos foi deixado sem testamento. (Idem, p. 93)

Daqui nasce a segunda metáfora, a da ‘herança sem testamento’. E, para Arendt:

O testamento, dizendo ao herdeiro o que será seu direito, lega posses do passado para o futuro. Sem testamento ou, resolvendo a metáfora, sem tradição – que selecione e nomeie, que transmita e preserve, que indique onde se encontram os tesouros e qual o seu valor – 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, p. 31)

Por fim, recuperando uma frase da escritora Isak Dinesen: “Todas as mágoas são suportáveis quando fazemos delas uma história ou contamos uma história a seu respeito.”, que Arendt utiliza como epigrafe em *A condição Humana*, no capítulo V, *Ação*, Leite aborda a questão da narrativa em Arendt, que:

[...] está intimamente relacionada à ação, à atividade política por excelência. E por tirar do anonimato seu agente, está intimamente relacionada ao discurso, revelando o modo especificamente humano de estar no mundo em meio aos outros. (LEITE, 2015, p.99)

Para Leite, em termos arendtiano as narrativas que permeiam o currículo:

[...] têm o potencial não apenas de contribuir para a inteligibilidade e o conhecimento do mundo, mas, sobretudo, de possibilitar o encontro com o sentido do mundo, com o seu legado, com as pessoas em suas ações e palavras que nos antecederam e com os acontecimentos. Portanto, as narrativas permitem o encontro com o passado – não para trazê-lo de volta, exatamente como era, mas a fim de descobrir o sentido, como, como pérolas que nos são trazidas e apresentadas após o mergulho na nossa herança simbólica, cultural e histórica. (Idem, p.104)

Dentre a diversidade de discursos pedagógicos que proclamam aproximações e distâncias entre educação e política, o discurso de Leite procura conciliar o discurso arendtiano a uma dimensão política das práticas educativas que é o currículo. As

metáforas que recupera de Arendt delineiam o caráter político que perpassa esta autora e que repousa ao fundo de sua máxima: “A natalidade é a essência da educação”.

CONCLUSÃO

A condição nossa, humana, é histórico-social. Num continuo ser-sendo, somos o que herdamos e somos o que criamos confrontando o passado com o agora, projetando futuros possíveis, mas incertos, mas sempre visando a boa vida, o bem a que toda ação, de princípio, tende. Temos por vocação, nos diz um nosso mestre, “a vocação a ser mais”, e essa vocação se confronta continuamente com o risco da desumanização. Não somos sós, somos com, somos *inter homines* esse. E viver-juntos impõe a responsabilidade pelo mundo, construído pela comunicabilidade e pela ação em concerto.

Ao longo de nossa história, observando a natureza, a alternância entre dia e noite, a mudança do clima, a direção do vento, o desabar das chuvas, o movimento da água, o cintilar das estrelas, o viver dos animais, o desabrochar das plantas, e dotados de uma capacidade de inquirir, ponderar, comparar, medir, relacionar, compor, dispor, recompor, percebemo-nos capazes de incidir sobre a natureza, controlar suas forças, proteger-nos de seus efeitos, dar-lhe forma, tirar dela não apenas a continuidade de nossas vidas, mas um mundo nosso, um mundo de artifícios humanos cuja durabilidade depende do reconhecimento público de seu pertencimento a um mundo comum. E, é “do cuidado e da durabilidade da obra humana que o mundo público retira sua capacidade de transcender as vidas individuais que abriga, de vinculá-las tanto ao passado como ao futuro comum” (CARVALHO, 2017, p. 17).

O mundo comum, o cenário de nosso aparecer aos outros, de nosso dizer-se, e revelar o quem que somos, em nossos atos e palavras,

[...] preexistia à nossa chegada e sobreviverá à nossa breve permanência nele. É o que temos em comum não só com aqueles que vivem conosco, mas também com aqueles que aqui estiveram antes e com os que virão depois de nós. Mas esse mundo comum só pode sobreviver ao ir e vir das gerações na medida em que aparece em público. É a publicidade do domínio público que pode absorver e fazer brilhar por séculos tudo que os homens venham a querer preservar da ruína natural do tempo. (ARENDR, 2017, 68. In CARVALHO, 2017, p. 17)

Aqui entra a educação. E de nossa condição, faz parte da nossa existência humana educar. E educar envolve o ser todo do homem: corpo e consciência, desejo e vontade, fé e dúvida, o risco e a incerteza, a criação, a invenção, a linguagem, os sentimentos, as emoções e sensações, suas produções: a arte, a religião, a ciência, a política, a tecnologia, a própria educação.

Porque somos capazes de dizer o mundo e de agir no mundo, educamos, somos educados.

Foi exatamente porque nos tornamos capazes de dizer o mundo, na medida em que o transformávamos, em que o reinventávamos, que terminamos por tornar ensinantes e aprendizes. Sujeitos de uma prática que se veio tornando política, gnosiológica, estética e ética. (FREIRE, 1993, p.19)

E

A educação, como formação, como processo de conhecimento, de ensino, de aprendizagem, se tornou, ao longo da aventura no mundo dos seres humanos uma conotação de sua natureza, gestando-se na história, como a vocação para a humanização. (Idem, p. 20).

Imaginação, desejos, medos, fantasias, atração pelo mistério, curiosidade epistêmica, riscos na incerteza, romper com o dado, dando início ao novo, o impensado, tudo isso nos torna seres educáveis.

De tal modo, é ontológica nossa necessidade de educação e a resposta a esta necessidade é histórica, política, ideológica, cultural. Para a continuidade do mundo, a preocupação sempre em mente em Hannah Arendt, não podemos abdicar da educação. É a educação que oxigena o sentido de ser de nossa existência. E este sentido é sempre histórico e social.

Ao longo de nossa dissertação, assinalamos que Hannah Arendt, preocupada com a permanência do mundo, com seus rumos incertos, centrou suas preocupações na pergunta: “O que estamos fazendo?”, já que, para ela, uma das características de nosso tempo é a irreflexão, “a imprudência temerária ou a irremediável confusão ou a repetição complacente de “verdades” que se tornaram triviais e vazias” (Arendt, 2017, p.6).

Suas inquietações levaram-na a interessar-se pela condição humana e pela constituição de um espaço em que os homens pudessem se manifestar uns aos outros “não como meros objetos físicos, mas enquanto homens”, que através da palavra falada se mostrassem “quem são”, revelando ativamente suas identidades pessoais e singulares num mundo povoado de outros seres humanos.

Formulando o conceito de natalidade, construiu sobre ele as bases de todo seu pensamento político que nos ensina que a existência humana é sempre algo que se desenrola entre homens, que exige a constituição de um espaço comum, para que cada um possa ser visto em seu aparecer, “que a história é fruto de uma liberdade que se exprime por meio de ações cujo produto é sempre indeterminado.” (BIGNOTTO, NOVAES, 2009, 238).

Associando natalidade e educação em sua célebre formulação: “a essência da educação é a natalidade”, Hannah Arendt coloca a educação entre as atividades mais elementares e necessárias da sociedade humana. E, para ela, educar consiste em acolher-protoger os recém-chegados ao mundo, representando o mundo, diante de estrangeiros que nele chega; inserir esses novos no mundo, protegendo o mundo dos riscos e perigos que esses novos representam se deixados à própria sorte.

Para Hannah Arendt, não existe vida propriamente humana sem ação e sem discurso. “É com a palavra e atos que nos inserimos no mundo humano, e essa inserção é como um segundo nascimento” (ARENDRT, 2017, p. 219). Este segundo nascimento porta consigo a novidade, a imprevisibilidade e a irreversibilidade.

De tal modo, em *La educación como acontecimiento ético: natalidad, narración y hospitalidad* (2000, p. 73), Fernando Bércena e Joan Carles Mèlich, sustentam que a ação, “com a força potente do imprevisto e do imprevisível”, está coligada ao discurso, ao relato. Por isso, “Hannah Arendt dizia que a “ação é criadora de histórias”. Mas que só encontra sentido “quando a ação chega ao fim, depois que o agente terminou de agir.”

A concepção arendtiana de ação e natalidade, para os autores, oferece consequências imensas à ação educativa, a principal delas é preservar a capacidade radical de surpresa e inovação do ser humano que é, em sua singularidade,

insubstituível, único e irrepetível. A ação educativa, nestes termos não é um meio para alcançar um fim, o que a torna diversa da produção de um objeto.

nel senso arenditiano del termine “azione”, l’educatore che agisce no sa quello che fa fino a che l’azione è terminata e può costruire um racconto o uma narrazione attraverso una specie di ricordo riflessivo. Per questo si può raggiungere la conoscenza dell’azione solo quando, cessando di agire, l’agente perde la sua condizione própria e si trasforma nel personaggio del racconto che un altro riporta. (BARCENA, MELIACH, 2000 p. 73)³²

De tal modo, “l’azione umana allora, e specialmente l’azione educativa, deve essere intesa come un’azione suscettibile di essere narrata, di creare uma storia degna di essere raccontata”³³ (Idem, p 73). E

L’educazione come evento ético si presenta alla fine come un’educazione della natalità, dell’apparizione dell’altro come radicale novità. È un’educazione che ritiene che la configurazione dell’identità sia narrativa e che la relazione con l’altro sia un atto di ospitalità, di accoglienza e di ricevimento. (Idem, p. 154)³⁴

Se, como diz Hannah Arendt, a essência da educação é a natalidade e esta se vincula à ação que é, mediante atos e palavras, “um segundo nascimento”, em que “homens, e não o Homem”, compõem o mundo, cabe ressaltar que a responsabilidade ética do educador corresponde ao *amor mundi*. E a nosso ver, o *amor mundi*, freireanamente falando, nos faz compreender que:

[...] Cada um de nós é um ser no mundo, com o mundo e com os outros. Viver ou encarnar esta constatação evidente, enquanto educador ou educadora, significa reconhecer nos outros - não importa se alfabetizando ou participantes de cursos universitários; se alunos de escolas do primeiro grau ou se membros

³² No sentido arenditiano do termo "ação", o educador que atua não sabe o que faz até que a ação termine e pode construir uma narrativa ou narração através de uma espécie de memória reflexiva. Por esse motivo, o conhecimento da ação só pode ser alcançado quando, ao deixar de agir, o agente perde sua própria condição e se transforma no próprio personagem da história, que um outro relata. (Trad. Nossa)

³³ A ação humana então, e especialmente a ação educativa deve ser entendida como uma ação suscetível de ser narrada, de criar uma história digna de ser recontada. (Trad. Nossa)

³⁴ A educação como evento ético se apresenta, ao fim, como uma educação da natalidade, da aparição do outro como novidade radical. É uma educação que retém que a configuração da identidade seja narrativa e que a relação com o outro seja um ato de hospitalidade, de acolhimento e de recebimento. (Trad. Nossa)

de uma assembleia popular - o direito de dizer a sua palavra. (FREIRE, 1991, p.30)

Esta característica educadora, que se exige de todo educador, podemos encontrar em um personagem caro à Hannah Arendt: Sócrates.

Sócrates costumava fazer de si duas comparações. Ele se autodenominava um moscardo e uma parteira. Explicando estas duas noções, Hannah Arendt diz que:

Na primeira, Sócrates é um moscardo: ele sabe como ferroar os cidadãos que, sem ele, vão “continuar a dormir pelo resto de suas vidas, a menos que alguém venha despertá-los”. E para que os despertar? Para o pensamento e para a investigação, uma atividade sem a qual, a seu ver, a vida não valia a pena nem sequer era totalmente vivida.

[...] Na segunda comparação, Sócrates é uma parteira: no Teeteto, diz que sabe trazer à luz os pensamentos alheios porque ele mesmo é estéril; mas ainda, graças a essa esterilidade, ele tem a perícia da parteira e pode decidir se está lidando com uma gravidez real ou ilusória, da qual a genitora deve ser aliviada. (Arendt, 2009:194-195)

Ao dizer-se “parteiro”, Sócrates dimensiona seu método filosófico ao de auxílio ao nascimento de saberes que o sujeito encontra em si mesmo ao querer saber. Na perspectiva socrática, está no sujeito as condições de produzir o conhecimento que deseja saber. Ao educador, nessa perspectiva, cabe a tarefa de partejar, de acompanhar o trabalho de parto e assistir, acolhendo o novo que desponta do conhecimento produzido, não atingido.

Cada recém-nascido é, pois, a expressão da mais radical novidade, novidade que está enraizada em seu ser, e só ele pode expressar. E ao nascer, carregado de expectativas, deve ser acolhido, acompanhado, iniciado, em um mundo já posto. Destarte, segundo Fernando Bárcena e Joan-Carles Mèlich (2009), a nossa relação com o recém-nascido se inscreve em termos de uma ética da hospitalidade, do acolhimento e da doação.

Quando questa ética dell'ospitalità e dell'accoglienza si rovina o semplicemente viene distutta, allora assistiamo a una profonda crisi dell'evento. La crisi si transforma in una crisi della stessa struttura di accoglienza.

Esistono diverse strutture di accoglienza. La famiglia, al di là di come la pensiamo, la comunità política, la comunità educativa, sono strutture di accoglienza che possono funzionare o meno in accordo com questa ética

dell'ospitalità, di un'etica che evoca sempre la manifestazione o la presenza/assenza dell' "altro".³⁵ (BÁRCENA; MÈLICH, 2009, 68)

Em um mundo, como o contemporâneo, caracterizado como uma crescente e contínua diluição de fronteiras entre os domínios públicos e privados, submetidos a uma sociedade de consumidores, esse sentido da educação, de acolhimento, perde espaço aos imperativos econômicos e a perda de seu significado ético-político. A escola, então, “deixa de ser concebida a partir de seu potencial formativo para passar a ser organizada a partir de sua suposta funcionalidade social” (CARVALHO, 2017, p. 29).

Segue-se assim, “um processo de crescente submissão da educação escolar à lógica instrumental que reduz o ideal de uma formação educacional ao de uma funcionalidade em termos de conformação social” (Idem, p. 110).

Contra tal perspectiva, Carvalho (2017), retoma as categorias arendtianas de ação, liberdade e amor mundi, vinculadas à natalidade e reclama um retorno a um certo humanismo, para recuperar o que Hannah Arendt denomina *cultura animi*: o cultivo desinteressado do espírito e do gosto; da capacidade de fruir, apreciar e julgar as instituições e obras que integram nosso mundo comum” (Idem, p. 116).

Carvalho afirma, então, que “a educação implica um vínculo com a temporalidade do mundo humano; que ela não se desenvolve a partir de um vazio histórico, mas de uma experiência de intercâmbio entre gerações que ocupam lugares distintos no mundo” (Idem, p. 16), e lembra que é no compromisso do educador com o mundo e com a natalidade que se manifesta o compromisso do educador com “a iniciação dos mais novos em heranças simbólicas capazes de dar intelegibilidade à experiência humana e durabilidade ao mundo” (Idem, p. 11), uma formação que não se reduz a treinar ou adestrar aos interesses do mercado de consumo, mas que tem um caráter formativo e de compromisso com a liberdade que “se manifesta como fenômeno

³⁵ Quando esta ética da hospitalidade e do acolhimento fracassa ou simplesmente é destruída, então assistimos a uma profunda crise do evento. A crise se transforma em uma crise da estrutura mesma de acolhimento.

Existem diversas estruturas de acolhimento. A família, para além de como a pensamos, a comunidade política, a comunidade educativa, são estruturas de acolhimento que podem funcionar ou não em acordo com esta ética da hospitalidade, de uma ética que evoca sempre a manifestação ou a presença/ausência do “outro”. (Trad. Nossa)

tangível e público na ação” e “como um milagre, interrompe um processo automático de forma inesperada.” (Idem, p.88)

O que Hannah Arendt combate ao longo de *A crise na educação* é a tentativa de politização da educação; a tentativa de transformar a educação num instrumento da política que, a seu ver, mata o que há de novo e revolucionário na criança, e visa apenas a doutrinar e produzir sujeitos previsíveis e controláveis.

Carvalho (2017) mantém o divórcio que Arendt promove entre Educação e Política, mas não se prende às limitações arendtianas e busca caracterizar o aspecto ético e político que diz respeito à Educação. É, segundo ele, o *amor mundi*, a cultura animi, o convite à humanitas em um mundo sempre à beira da ruína, o que de mais potente e político se pode esperar de uma educação comprometida com o milagre, de esperar o inesperado e que novos começos não podem ser descartados nem mesmo quando a sociedade parece seguir um curso inexorável ou estar aprisionada na estagnação.

Para nós, em conclusão, apesar da insistência de Arendt na separação entre Educação e política, ao afirmar a irredutibilidade de cada ser humano, sua singularidade e liberdade, a herança que herdamos e nos liga ao passado, sem nos determinar, seu trabalho é um apelo a reconsiderarmos nosso papel, enquanto educadores, frente à política, como condução do mundo comum. Seu convite a pensarmos o cuidado com o mundo e correlativamente com a humanidade, preservando o que temos em comum com nossos contemporâneos passados e futuros é um convite explicitamente político. Neste sentido, a categoria amor mundi, inscrito no pensamento político arendtiano, encontra ressonância em seu apelo a assumirmos, no ato educativo, a responsabilidade pelo mundo. Este compromisso nos convida a pensar sobre o espaço político que alude a uma pluralidade geracional, que reconhece a diferença de cada indivíduo, reclamando o direito que cada recém-chegado seja, por atos e palavras, um novo começo.

E porque suas reflexões não são de caráter pedagógico, “mas exercícios de pensamento político”, ela não prescreve como educar, como preparar as novas gerações para assumirem a responsabilidade pelo mundo. Reconhecendo que a educação é vinculada às exigências da política, Arendt encontra na crise da sociedade

moderna os pontos de crise na educação. Suas críticas a nós, por abandonarmos o mundo à responsabilidade de nossas crianças e jovens, tornam-se um convite a buscarmos retomar nosso compromisso com o mundo e a compreender a modernidade, suas fissuras, para podermos encontrar respostas adequadas às demandas que o contexto educacional atual nos impõe. Seu desafio mais pungente não nos indaga a respeito de modos de como ensinar, mas de como assumimos nosso compromisso de respondermos pela continuidade do mundo.

REFERÊNCIA BIBLIOGRAFICA

Obras de Hannah Arendt

Origens do Totalitarismo: Anti-semitismo, Imperialismo, Totalitarismo. Tradução Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras. 1989

A dignidade da política. Tradução de Helena Martins. 3. ed. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1993.

Responsabilidade e Julgamento. Tradução de Rosaura Eichenberg. Edição de Jerone Kohn. Revisão técnica de Bethânia Assy e André Duarte. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

Compreender - Formação, exílio e totalitarismo. (Ensaio 1930-1954). Ed. Jerome Kohn. Trad. Denise Bottmann. Belo Horizonte/São Paulo: Ed. UFMG/ Companhia das Letras/. 2008a

A promessa da política. Ed. Jerone Kohn. Trad. Pedro Jorgensen Jr. Rio de Janeiro, Difel. 2008b.

A vida do espírito: o pensar, o querer, o julgar. Trad. Cesar A. R. de Almeida, Antonio Abranches e Helena F. Martins. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2009

Crise da República. Trad. J. Volkmann. São Paulo: Perspectiva. 2010

Entre o passado e o futuro. Trad. Mauro W. B. Almeida. São Paulo: Perspectiva, 2003.

O que é política?. Trad. R. Guarany. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2007

A condição humana. Trad. Roberto Raposo. Rev. Técnica Adriano Correia. São Paulo — Rio de Janeiro: Forense Universitária. trad. Roberto Raposo. 2017

Outros Autores

ADEODATO, João Maurício Leitão. **Problema da legitimidade — no rastro do pensamento de Hannah Arendt**. São Paulo — Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1989.

ADLER, Laure. **Nos Passos de Hannah Arendt**. Rio de Janeiro/São Paulo, Record. 2007

AGUIAR, Odílio Alves. **O lugar da política na civilização tecnológica**. In: VAZ, Celso A. Coelho e WINCKLER, Silvana. **Uma obra no mundo: diálogos com Hannah Arendt**. Chapecó: Argos, 2009.

ALVES NETO, Rodrigo Ribeiro. **Alienação do Mundo: uma interpretação da obra de Hannah Arendt**. Rio de Janeiro: PUC-Rio/ São Paulo: Loyola. 2009

ALMEIDA, Vanessa Sievers de. **Educação Em Hannah Arendt**. São Paulo. Cortez Editora. 2011

AUGUSTO, Maurício Liberal. **Ideia de futuro em política e educação: um diálogo com Arendt**. Cadernos de Pesquisa v.46 n.161 p.870-894 jul./set. 2016. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/198053143604>. Último acesso em 16/06/2018

BARBOSA, Kherlley Caxias Batista. **A Concepção de liberdade na filosofia política de Hannah Arendt**. Tese de Doutorado (Orientador: Prof. Dr. Inácio Helfer). Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, Programa de Pós-Graduação em Filosofia, 2017. Disp. Em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/6402/Kherlley%20Caxias%20Batista%20Barbosa.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

BÁRCENA, Fernando. Hannah Arendt: **Una poética de la natalidad**. **Daimon**. Revista de Filosofia. nº 26.2002. 107-123. Disponível em <http://revistas.um.es/daimon/article/view/11921>. Última visualização 12/06/2018

_____. Hannah Arendt: Uma Filosofia dela Natalidade. Barcelona: Helder. 2006

_____ ; MÈLICH, Joan-Carles. **L'Educazione Come Evento Etico: Natalità, Narrazione e Ospitalità**. Edizione Italiana a Cura di DESBOUTS, C.G.; ZDZIEBORSKI, J. Roma: LAS. 2009

BIGNOTTO, Newton. **A Contingência do novo**, in NOVAES Adauto (org.) **A Condição humana. As aventuras do homem em tempos de mutações**. São Paulo: SESC/SP; Rio de Janeiro: Agir. 2009

_____ ; MORAES, Eduardo Jardim (orgs.). **Hannah Arendt — diálogos, reflexões, memórias**. Belo Horizonte: UFMG. 2001.

BIRULÉS, Fina. **Um passado para o futuro: Autoridade e educação em Hannah Arendt**. In CUSTÓDIO, Crislei de Oliveira; CARVALHO, José Sérgio Fonseca de (orgs). **Hannah Arendt: A crise na educação e o Mundo Moderno**. São Paulo: PAPESP; Intermeios. 2017

_____. **Hannah Arendt: El orgullo de pensar**. Barcelona: Gedisa. 2000

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. **Educação, uma herança sem testamento**. São Paulo: Perspectiva. 2017

_____. **Política e educação em Hannah Arendt: distinções, relações e tensões**. Educ. Soc., Campinas, v. 35, nº. 128, p. 629-996, jul.-set., 2014. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v35n128/0101-7330-es-35-128-00813.pdf> último acesso em 06/07/2018.

_____. **Educação: Uma herança sem testamento – Um diálogo com o pensamento de Hannah Arendt**. São Paulo: Perspectiva. 2017

CESAR, Maria Rita de Assis; DUARTE, André. **Hannah Arendt: pensar a crise da educação no mundo contemporâneo**. Educ. Pesqui. São Paulo, v. 36, n. 3, p. 823-837, Dec. 2010. Disp. em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022010000300012&lng=en&nrm=iso. Último acesso: 02/06/2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022010000300012>.

CÉSAR, Maria de Assis. **A educação num mundo à deriva**. REVISTA EDUCAÇÃO (Especial): **Hannah Arendt Pensa a Educação**. Biblioteca do Professor. São Paulo: Editora Segmento, 2007

COLLIN, Françoise. **Nacer y tiempo, Agustín en el pensamiento arendtiano**. In BIRULÉS, Fina. Hannah Arendt. **El orgullo de pensar**. Barcelona: Gedisa. 2000

COLLOTTI, Enzo. **La Soluzione Finale: Una storia dell'Olocausto, l'assassinio degli ebrei nei campi di sterminio**. Roma: Newton Compton. 2012

CONCEIÇÃO, Edilene Maria da. **A relação entre a identidade narrativa de Paul Ricoeur e a identidade política de Hannah Arendt**. Revista Estudos Filosóficos nº 6 /2011 – versão eletrônica – ISSN 2177-2967. <http://www.ufsj.edu.br/revistaestudosfilosoficos>. Acesso em 22/06/2018

CORREIA, Adriano. **Hannah Arendt**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. 2007

_____. **O significado político da natalidade: Arendt e Agostinho**. In CORREIA, Adriano, NASCIMENTO, Mariângela. **Hannah Arendt: entre o passado e o Futuro**. Juiz de Fora: UFJF. 2008

_____. **Hannah Arendt e a Modernidade: Política, economia e a disputa por uma fronteira**. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2014.

CUNHA, Marcus Vinicius da. **John Dewey, a outra face da escola nova no Brasil**. In GHIRALDELLI JR, Paulo. **O que é filosofia da Educação?**. Rio de Janeiro: DP&A. 2000. 2ª edição.

CUSTÓDIO, Crislei de Oliveira; CARVALHO, José Sérgio Fonseca de (orgs). **Hannah Arendt: A crise na educação e o Mundo Moderno**. São Paulo: PAPESP; Intermeios. 2017

DONATELLI, Dante. **Quem me Educa? A família e a escola diante da (in)disciplina**. São Paulo. ARX, 2004

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

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

_____. **Pensar e agir por amor ao mundo.** Revista Educação. Hannah Arendt pensa a educação. Edição 4. São Paulo: Ed. Segmento, 2000.

_____. **Singularização e subjetivação: Arendt, Foucault e os novos agentes políticos do presente.** Revista Principios, UFRN, CCHLA. V. 19, n. 32, jul./dez. Natal: EDUFRN, 2012

ESPOSITO, Costantino. **Ripensare la nascita. La traccia di Hannah Arendt.** Il Pensare – Rivista di Filosofia. Anno VI, n. 6, 2017. Disponível em <http://www.ilpensare.net/ripensare-la-nascita-la-traccia-di-hannah-arendt/>. Último acesso 23/05/2018

FÁVERO, Altair Alberto; CASAGRANDA, Edilson Alencar (org.). **Leituras Sobre Hannah Arendt – Educação, Filosofia e Política.** Campinas. Mercado das Letras. 2012.

FERNANDES, Claudio Domingos. **Educação e cidadania e a crise na educação de Hannah Arendt.** Educação em Revista, Marília, v. 14, n. 1, p. 65-78, Jan.-Jun., 2013. Disponível em: <[http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/educacaoemrevista/article/view File/3300/2556](http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/educacaoemrevista/article/view/File/3300/2556)> Último acesso em 11/06/2018

FORTI, Simona. **Hannah Arendt tra filosofia e politica.** Milano: Mondadori. 2006

FRANCISCO, Maria de Fátima Simões. **Preservar e renovar o mundo.** REVISTA EDUCAÇÃO (Especial): **Hannah Arendt Pensa a Educação.** Biblioteca do Professor. São Paulo: Editora Segmento. 2007

_____. **Hannah Arendt: Notas acerca de sua biografia intelectual e reflexão sobre a educação.** In FÁVERO, Altair Alberto; CASAGRANDA, Edison Alencar (Orgs.). **Leituras sobre Hannah Arendt: Educação, Filosofia e Política.** Campinas/SP: Mercado de Letras, 2012.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2015a

- _____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2015b
- _____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 53 ed. São Paulo: Paz e Terra. 2016
- _____. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez. 1993
- FRY, Karina A. **Compreender Hannah Arendt**. Petrópolis/RJ: Vozes. 2010
- JASPERS, Karl. **Introdução ao pensamento filosófico**. São Paulo: Cultrix. 1973.
- GALLO, Silvio. **Filosofia, educação e cidadania**. In: PEIXOTO, Adão José (org.). **Filosofia, Educação e Cidadania**. Campinas/SP. Ed Alínea. 2001
- LARROSA, J. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Tradução Alfredo Veiga Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- LEITE, Sandra Regina. **Educação em Hannah Arendt, implicações para o currículo**. Curitiba: CRV. 2015
- MANISCALCO, Maria Luisa. **Il discorso sociologico sul postmoderno: Introduzione ad un dibattito**. In MONGARDINI, Carlo; MANISCALCO, Maria Luiza (org.). **Moderno e Postmoderno, Crisi di identità di una cultura e ruolo della sociologia**. Roma: Bulzoni Editore. 1989
- MARTIN, Lucas; PORCEL, Beatriz (Org.). **Vocabulário Arendt**. Rosário: Homo Sapiens, 2016
- MORAES, Eduardo Jardim. **Hannah Arendt, pensadora da Crise e de um novo início**. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira. 2011.
- MOSCHINI, Marco. **La forza trasformatrice del femminile. H. Arendt e K. Jaspers – Rivista di Filosofia. Anno VI, n. 6, 2017. Disponível em <http://www.ilpensare.net/ripensare-la-nascita-la-traccia-di-hannah-arendt/>. Último acesso 21/10/2019**
- NOVAES, Adauto Novaes (org.). **A Condição Humana, as aventuras do homem em tempos de mutação**. São Paulo/Rio de Janeiro, Edições SESCSP/AGiR.. 2009
- NASCIMENTO, Fernando José do. **A contribuição da analítica existencial heideggeriana na concepção de pluralidade presente em a condição humana de**

Hannah Arendt. Dissertação de mestrado. Recife: Universidade Federal de Pernambuco (CFCH). 2009. Disponível em https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/6414/1/arquivo858_1.pdf. último acesso 23/06/2018

OLIVEIRA, Luciano. **10 Lições sobre Hannah Arendt.** Petrópolis. Editora vozes. 2012

ORTEGA, Francisco. **Hannah Arendt, Foucault e a reinvenção do espaço público.** Trans/Form/Ação, Marília, v. 24, n. 1, p. 225-236, 2001. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31732001000100015&lng=en&nrm=iso>. access on 21 Oct. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-31732001000100015>.

PAULA, Adna Candido de; SEVERO Cristine Gorski. **Mikhail Bakhtin, Paul Ricoeur e Hannah Arendt: diálogos em torno do espaço público e das linguagens.** www.anpoll.org.br/revista/index.php/revista/article/view/129/137. acesso em 20/10/2013

PEIXOTO, Adão José (org.). **Filosofia, Educação e Cidadania.** Campinas/SP. Ed Alínea. 2001

PENNA, Lincoln de Abreu. **O que é política?** Disponível em <<http://www.ifcs.ufrj.br/humanas/0006.htm>>, último acesso em 24/05/2018

PEREIRA, N.G. **O ser da política e a Política do ser: confronto entre Hannah Arendt e Martin Heidegger em Ser e Tempo.** Tese de doutorado. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Departamento de Filosofia, Universidade de São Paulo. 2008.

PORRAS, Edgar Straehle. **Autoridad, soledad y mundo: un diálogo entre Jaspers y Arendt.** Bajo Palabra. Revista de Filosofía, II Época, Nº 10, 2015. Em <https://revistas.uam.es/bajopalabra/article/view/bp2015.10.001/2259>. Último acesso em 25/06/2018

POURTOIS, Jean-Pierre e DESMET, Foguete. **A Educação Pós-moderna.** São Paulo: Edições Loyola, 1999.

RICOEUR, Paul. **O justo.** São Paulo. Martins Fontes. 2008 (vol.1)

SEVERINO, Antonio Joaquim. **A contribuição da Filosofia para a Educação**. Brasília.1990.<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/717/640>

_____. **Educação, ideologia e contra-ideologia**. São Paulo: EPU. 1986

VAZ, Celso A. Coelho e WINCKLER, Silvana. **Uma obra no mundo: diálogos com Hannah Arendt**. Chapecó: Argos, 2009.

VON ZUBEN, Newton Aquiles. **O Pensar Hannah Arendt e Paul Ricoeur**. <http://www.fae.unicamp.br/vonzuben/pensar.html>

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

WAGNER, Eugenia Sales. **Hannah Arendt e Karl Marx: o mundo do trabalho**. São Paulo, Ateliê Editorial, 2000.

_____. **Hannah Arendt: Ética e Política**. São Paulo, Ateliê Editorial, 2007.

WATSON, David. **Hannah Arendt**. Rio de Janeiro, Difel, 2001.

ZITKO, Pavano. **Hannah Arendt interprete di Jaspers. Il superamento dell'empirico oggettuale e la riflessione sulla nozione di Umgreifende**. Il Pensare – Rivista di Filosofia. Anno VI, n. 6, 2017. Disponível em: <http://www.ilpensare.net/wp-content/uploads/2018/02/il-pensare-2017-Zitko.pdf>. Último acesso em 16/06/2018