

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO

HELOISA HELENA RIBEIRO SCHMAEDECKE

A RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E POLÍTICA EM HANNAH ARENDT:
ACOLHIMENTO À SINGULARIDADE E AMOR MUNDI

CURITIBA

2013

HELOISA HELENA RIBEIRO SCHMAEDECKE

A RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E POLÍTICA EM HANNAH ARENDT:
ACOLHIMENTO À SINGULARIDADE E AMOR MUNDI

Monografia apresentada ao Programa de Pós-Graduação (Lato Sensu) em Filosofia da Educação, pela Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Filosofia da Educação.

Orientador: Prof. Dr. Udo Baldur Moosburger.

CURITIBA
2013

TERMO DE APROVAÇÃO

HELOISA HELENA RIBEIRO SCHMAEDECKE

A RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E POLÍTICA EM HANNAH ARENDT:
ACOLHIMENTO À SINGULARIDADE E AMOR MUNDI

Monografia apresentada ao Programa de Pós-Graduação (Lato Sensu) em Filosofia da Educação, pela Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Filosofia da Educação.

Orientador: _____

Prof. Dr. Udo Baldur Moosburger.

Prof. _____

Prof. _____

Prof. _____

Curitiba, _____ de _____ de 2013.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao professor Udo Baldur Moosburger pela orientação, dedicação e apoio.

Agradeço ao professor André de Macedo Duarte pelos anos dedicados à minha formação intelectual, pelo incentivo e por partilhar com seus alunos o seu modo de pensar exemplar.

Agradeço aos professores Delcio Junkes e Gelson João Tesser pela participação na banca de defesa e pelas relevantes observações.

Agradeço aos professores Karen Franklin e Celso de Moraes Pinheiro pelas valiosas contribuições.

Agradeço à Graziela de Lamartine Barbosa, minha mãe, pelo estímulo, carinho, paciência e apoio incondicional.

Agradeço à Karen Werena Stricker, minha irmã, pela amizade sincera, pelas leituras, contribuições e críticas preciosas.

Agradeço à Vanessa Klas, minha amiga, pela constante motivação.

Agradeço aos amigos André Pereira, Andréa Meister, Glauber Klein, Miriam Martins, Raquel Zanini e Rodrigo Ponce Santos pelas profícuas discussões acadêmicas e pela amizade.

RESUMO

A relação entre educação e política sempre se apresentou de forma problemática - tanto as utopias políticas quanto as concepções democráticas testemunham esse estado de coisas. Os projetos políticos que visam formar os jovens para a cidadania, formar para a transformação da vida através do trabalho, enfim, formar os novos para que eles mudem o mundo acabam tornando-se instrumento de despolitização e agravando a atitude de estranhamento do mundo. Hannah Arendt em seu diagnóstico da crise da educação enquanto sintoma da crise política da modernidade advoga a separação entre o âmbito público-político e o âmbito da educação. Somente ao separar educação e política será possível aplicar à educação a autoridade e a atitude de reverência ao passado que lhe são próprias, mas que não estruturam mais o mundo público-político. Com tal atitude espera-se que a educação seja capaz de desempenhar a sua tarefa: vincular gradativamente os jovens ao mundo que lhes antecede e que deverá sucedê-los. A hipótese interpretativa que norteia este trabalho é de que a distinção efetuada por Arendt entre o âmbito da educação e o âmbito público-político traz à luz um "outro" modo de relação entre política e educação. A distinção arendtiana, portanto, é compreendida como uma distinção relacional - ao mesmo tempo em que separa, ela estabelece um "vínculo diferencial" entre os dois âmbitos. Tal separação impede a fusão entre as esferas - a educação tem um papel eminentemente político sem com isso tornar-se política. A relação diferencial entre educação e política se dá sob o modo do *amor mundi* e do acolhimento à singularidade. Ela não é da ordem da fabricação, mas da ordem do compromisso com a esfera público-política e com os novos começos que vêm ao mundo a cada nascimento.

Palavras-chave: Filosofia da Educação. Política. Hannah Arendt.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	06
1.1 EDUCAÇÃO E A CONDIÇÃO HUMANA	08
1.2 NATALIDADE E MUNDO	10
1.3 TRABALHOS, FABRICAÇÃO, AÇÃO E A REVELAÇÃO DA SINGULARIDADE	14
1.4 A DISTINÇÃO ENTRE O PRIVADO E O PÚBLICO E O LUGAR DA EDUCAÇÃO	20
2 A CRISE DA EDUCAÇÃO	25
2.1 A PERDA DA AUTORIDADE E DA TRADIÇÃO	26
2.2 A ALIENAÇÃO DO MUNDO	33
2.3 A EDUCAÇÃO COMO FABRICAÇÃO	38
3 A DISTINÇÃO RELACIONAL ENTRE EDUCAÇÃO E POLÍTICA	41
3.1 O AMOR MUNDI	42
3.2 O ACOLHIMENTO DA SINGULARIDADE	45
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	48
REFERÊNCIAS	50

1 INTRODUÇÃO

Hannah Arendt não era uma pensadora da educação – ela mesma se afirmou leiga em questões educacionais no seu único ensaio teórico sobre o tema *A Crise na Educação* (1958) – suas reflexões voltaram-se eminentemente ao mundo público-político. É por essa razão que a autora é capaz de oferecer aos leitores uma perspectiva iluminadora acerca dos problemas da educação. No referido ensaio, ela traça um diagnóstico extremamente lúcido acerca dos problemas relativos ao ensino-aprendizagem: eles não são problemas meramente pedagógicos, mas sim o sintoma de uma configuração específica que o mundo assumiu na modernidade – a crise na educação é, pois, um sintoma da crise do mundo moderno, uma crise essencialmente política.

A essência da educação, afirma Arendt, é a natalidade: o fato de que os novos vêm ao mundo. A educação, na concepção arendtiana, tem a função de apresentar amorosa e cuidadosamente os recém-chegados ao mundo pré-existente. Não é tarefa da educação transformar o mundo ou garantir o engajamento dos novos no mundo público-político. A tarefa da educação é, por natureza, conservadora – implica a proteção dos novos das pressões do mundo e a proteção do mundo dos arroubos dos novos. Logo a autoridade e a tradição são elementos imprescindíveis à educação. Contudo, tal tarefa tornou-se extremamente difícil, uma vez que o mundo moderno vive a falência da autoridade e a quebra da tradição.

Frente ao impasse da educação, Arendt enfatiza a necessidade de divorciar o âmbito da educação do âmbito da política. Somente separando a educação do âmbito público-político, será possível aplicar à educação os conceitos de autoridade e tradição que lhe são inerentes e que perderam a validade geral. Ademais, Arendt não deixa de ressaltar as nocivas consequências da confusão entre o âmbito público-político e educação: a politização despolitizadora da educação e a sua contrapartida a política como forma de educação – ambos os dispositivos visam impedir a aparição de novos começos no mundo.

Não há, pois, como negar que Arendt luta contra a confusão entre educação e política. A educação não é uma preparação para a ação política, tampouco é regida pelos mesmos princípios que norteiam a política. Contudo, tal distinção interdita qualquer relação entre o âmbito público-político e a educação? A tarefa

mesma da educação não é introduzir os recém-chegados no mundo público-político e torná-los partícipes da morada humana? A educação não tem, portanto, uma íntima relação com o mundo público-político? Fechada ao mundo, ela é capaz de cumprir a sua tarefa?

A proposta interpretativa que norteia este trabalho é a de que a separação efetuada por Arendt entre educação e mundo público-político, não implica em uma dicotomia não-relacional entre os dois âmbitos. A distinção entre educação e política é aqui compreendida, em consonância com André Duarte e José Sergio Carvalho como uma distinção relacional – há uma relação sem que haja fusão entre ambas as esferas. Eis que, em verdade, Arendt propõe um “outro” tipo de relação entre política e educação, entre o mundo público-político e o âmbito da educação – uma relação que não é da ordem da fabricação, mas se consubstancia na atitude de *amor mundi*. Contrariamente à atitude de estranhamento e alienação do mundo da modernidade, Arendt traz à luz o cuidado e amor pelo mundo como signo da atividade educativa e da ação política.

O primeiro capítulo deste trabalho abordará alguns conceitos imprescindíveis à compreensão da crise da educação. Para tanto, faz-se mister recorrer à *Condição Humana* (1958), uma das mais significativas reflexões políticas da autora. A opção teórica de Arendt pela categoria da condição humana e suas conseqüências para a educação serão discutidas, bem como esclarecidos os conceitos de natalidade e mundo; trabalho, fabricação e ação; a distinção entre esfera privada, pública e social.

O segundo capítulo volta-se para a compreensão da relação entre a crise da educação e a crise política do mundo moderno. A crise da autoridade e da tradição será perscrutada levando em consideração o ensaio da Arendt intitulado *Que é autoridade?*. Outro aspecto da crise que será discutido é a moderna alienação do mundo e sua conexão com a atitude de desresponsabilização frente às crianças. O último ponto a ser abordado será a concepção da educação como fabricação que está intimamente relacionada à confusão entre política e educação.

O capítulo final destina-se a evidenciar o caráter relacional da distinção arendtiana entre educação e política, sem pretender esgotar as inúmeras possibilidades que tal interpretação oferece. Por fim, o *amor mundi* e o acolhimento da singularidade serão tematizados como modos próprios desta relação.

1.1 EDUCAÇÃO E A CONDIÇÃO HUMANA

Em *A Crise na Educação*, Hannah Arendt declara que “a essência da educação é a natalidade: o fato de que seres *nascerem* para o mundo” (ARENDR, 2005, p. 223). A natalidade é, pois, um dos traços da condição humana que diz respeito ao elemento de iniciativa que os novos portam e à promessa de trazer a novidade ao mundo que eles encerram. Ou seja, a natalidade é “a afirmação de que os novos são capazes de agir” (BÁRCENA; MÈLICH, 2000, p. 63)¹. A afirmação arendtiana de que a essência da educação é a natalidade, constatação aparentemente trivial, além de iluminar as questões que envolvem as relações entre adultos e crianças em um mundo pré-existente estabelece importante vínculo entre educação, ação e condição humana em Hannah Arendt².

A condição humana, segundo obra homônima escrita por Arendt em 1958, não se limita às condições básicas pelas quais a vida foi dada aos homens – vida e morte, natalidade e mortalidade, mundaneidade, a pluralidade e o planeta Terra -, as atividades mais elementares que a elas correspondem, a saber: trabalho, fabricação e ação³, mas abrange também as condições produzidas pelos esforços dos próprios homens através do exercício de suas capacidades.

Segundo Arendt, os homens são seres condicionados e, portanto, tudo aquilo que entra em contato duradouro com suas vidas transforma-se em condição de sua existência. Contudo, enfatiza a autora, tais condições – as atividades básicas que as manifestam e aquelas condições produzidas pelos próprios homens – não são capazes de condicioná-los de forma absoluta, ou seja, responder à pergunta “quem somos”. Eis aí delineada a diferença entre a concepção arendtiana da condição humana e a concepção clássica da natureza humana. Arendt, a fim de “evitar erros de interpretação” (ARENDR, 2004, p. 17) faz questão de distingui-las com veemência: “a condição humana não é o mesmo que a natureza humana, e a soma [...] das atividades humanas que correspondem à condição humana não constitui algo que se assemelhe à natureza humana” (ARENDR, 2004, p. 17-18). A

¹ Original em espanhol.

² Sobre a relação entre educação e condição humana ver AGUIAR, O. A. Condição humana e educação em Hannah Arendt. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v.22, n. 44, p. 23-42, jul/dez. 2008.

³ As atividades do espírito não são tratadas na *Condição Humana*. Arendt dedica-se a esse tema em *A Vida do Espírito*, obra que não será abordada no escopo dessa monografia.

condição humana, portanto, não diz respeito a traços e características definidoras da humanidade do homem - algo prévio, necessário, insubstituível - sem o qual a existência deixaria de ser humana, mas, como bem observa Aguiar, trata-se de “condições de possibilidade” da existência humana e de sua manifestação no mundo (AGUIAR, 2008, p. 28). A respeito da natureza humana, Arendt afirma:

É altamente improvável que nós, que podemos conhecer, determinar e definir a essência natural das coisas que nos rodeiam e que não somos venhamos a ser capazes de fazer o mesmo a nosso próprio respeito. Além disso, nada nos autoriza a presumir que o homem tenha uma natureza [...] no mesmo sentido que as outras coisas têm. (ARENDR, 2004, p. 18).

A opção teórica de Arendt pela concepção de condição humana em substituição à de natureza humana indica que a sua reflexão não se propõe a deslindar “o que” ou “quem somos” ou ainda prescrever que tipo de “quem devemos ser”. A condição humana abre espaço para a constituição no mundo de um “quem” singular, para a revelação da diferença específica de cada um – a “*essência viva da pessoa*” (ARENDR, 2004, p. 194). Tal singularidade não é um dado, tampouco um produto da subjetividade, mas algo único que se constitui e se revela espontaneamente ou se frustra no âmbito das condições da existência humana em um mundo de relações materiais e humanas. Logo, a singularidade não pode ser regrada, formada, moldada, fabricada, direcionada, normalizada sem o custo da sua perda.

Pensar uma educação vinculada à condição humana é estar atento ao caráter espontâneo, inaudito, incerto, único dessa singularidade. É antes de tudo considerar o fato de que a cada nascimento vem ao mundo enquanto promessa sempre aberta algo singularmente novo, ou seja, desconhecido. Ademais é estar ciente de que toda a tentativa de erigir um modelo ideal de existência humana, de ser humano, de convivência humana, de sociedade humana é também uma tentativa de capturar esta singularidade, impedi-la de aparecer no mundo e de renová-lo continuamente. Optar pela categoria da condição humana e vinculá-la a educação é afastar-se irrevogavelmente de uma concepção educativa que tem como questão saber como direcionar o suposto ‘humano’ do homem, saber o que deve ser incentivado ou rechaçado para alcançar um padrão, um ideal.

1.2 NATALIDADE E MUNDO

A natalidade é um tema caro à Arendt e perpassa toda a sua obra. Em oposição ao pensamento metafísico cuja categoria central é a mortalidade, Arendt afirma a natalidade – os homens são os natais, posto que *vêm* ao mundo com o expreso propósito de começar algo novo, pelo simples fato de serem novos começos. Em sua conceituação da natalidade, as palavras de Agostinho ecoam frequentemente: “para que houvesse um início o homem foi criado, sem que antes dele ninguém o fosse (*[initium] ergo ut esset, creatus est homo, ante quem nullus fuit*)” (ARENDR, 2004, p. 190). Os homens são iniciadores, eles portam a *novitas* e, portanto, são capazes de romper com o ciclo sempiterno do tempo e trazer à luz algo inesperado. “Porque é um começo”, preleciona Arendt, “o homem pode começar; ser humano e ser livre são uma única e mesma coisa” (ARENDR, 2005, p. 216). Com a criação do homem *qua* começo tem-se a aparição da liberdade no mundo.

A natalidade, conforme Arendt a concebe, não é o mesmo que o nascimento – o mero aparecimento físico de um novo ser na vida que é comum a plantas e animais – ela diz respeito à inserção de uma nova singularidade humana em um mundo que a precede. Os homens são as únicas criaturas que nascem para o mundo, ou seja, que “mantém uma relação privilegiada com um mundo preexistente” (CÉSAR; DUARTE, 2010, p. 825). O mundo, por sua vez, difere da Terra ou da natureza, ele é, na concepção arendtiana, uma barreira artificial criada pelas mãos humanas que se interpõe entre os homens, e entre eles o ambiente natural. É, pois, o artifício que garante certa permanência às coisas humanas em contraste com o ciclo ininterrupto da natureza que tudo consome. E, portanto, “o lar feito pelo homem, construído na terra e fabricado com o material que a natureza terrena coloca à disposição de mãos humanas” (ARENDR, 2004, p. 147). Mais especificamente, é um conjunto de leis e instituições que reúnem os homens ao mesmo tempo em que os separam. Pode ser compreendido como a estrutura estável que deve servir de abrigo não apenas as atuais gerações, mas às gerações vindouras sobrevivendo e suportando a instabilidade que o constante influxo de recém-chegados traz. Há ainda outra acepção de mundo na obra de Arendt - uma acepção “*inter-humana*” (ARENDR, 2008, p. 213) de mundo. O mundo é constituído

pela teia de relações humanas fruto de palavras e atos vivos de uma pluralidade de homens. É o “espaço da aparência” (ARENDT, 2004, p. 211) – o espaço no qual os homens podem se tornar plenamente visíveis e mostrar “*quem*” realmente são, isto é, revelar suas singularidades. De caráter intangível, esse espaço precede a todo o tipo de organização formal (ARENDT, 2004, p. 212), ele surge entre as pessoas quando elas falam sobre os assuntos que as interessam – aquilo que está entre elas e as interliga. Nas palavras de Arendt “o mundo é tanto um constructo da mão humana como o sumo de todos os assuntos que acontecem somente entre os homens e aparecem de modo tangível no mundo fabricado” (ARENDT, *apud* SIEVERS de ALMEIDA, p. 18-19). Em suma, o mundo é, em seu caráter objetivo, construído pela fabricação e, em seu caráter “*inter-humano*” (ARENDT, 2008, p. 213), constituído pelo discurso e pela ação.

Há que se sublinhar o caráter artificial, público e comum do mundo. O mundo é aquilo que é com-partilhado, não no sentido de resultar da somatória de interesses de uma maioria, mas no sentido de que a própria realidade do mundo depende de que seja visto e discutido por uma pluralidade de homens, ou seja, depende da publicidade. Para Arendt, “a presença de outros que veem o que vemos, e ouvem o que ouvimos garante-nos a realidade do mundo e de nós mesmos” (ARENDT, 2004, p. 60). Aquilo, pois, que é da ordem da natureza, da vida, da privacidade do lar, da intimidade, da sociedade, dos interesses privados e próprios de um indivíduo ou grupo e que, portanto, ao ser iluminado pela luz do público, degenera-se ou destrói o próprio espaço entre os homens, está em certo sentido excluído do mundo público-político⁴.

A vinda dos novos ao mundo, o fato da natalidade, impõe aos adultos uma das atividades “mais elementares e necessárias da sociedade humana” (ARENDT, 2005, p. 234) – a educação. É por intermédio da educação que a criança é apresentada ao mundo e aprende, pouco a pouco, a relacionar-se com ele. É

⁴ Interpelada por diversos pensadores em um congresso ocorrido em 1972 no Canadá sobre o que de fato seriam questões propriamente políticas, Arendt diz que: “Existem coisas nas quais a medida certa pode ser calculada. Essas coisas podem de fato ser administradas e, desse modo, não estão sujeitas ao debate público. O debate público só pode lidar com coisas que – se quisermos dizer negativamente – não podemos calcular com exatidão. Caso contrário, se pudermos calcular com certeza, por que nós todos precisaríamos estar juntos?” (ARENDT, 2010, p. 139). No decorrer da entrevista, ela ainda considera que em questões de ordem social (como a moradia e transporte) “há uma dupla face, e uma destas faces não deve estar sujeita a discussão” (Ibid., p. 141). Estas considerações demonstram que Arendt admite a existência de uma dimensão política em questões de ordem não propriamente política. Logo, a autora não excluiu peremptoriamente todas as questões de ordem social e econômica do mundo político.

também por meio da educação que o mundo recebe e acolhe essa nova singularidade. A educação é, portanto, o ato do mundo e de seus habitantes de dar boas-vindas aos recém-chegados. Como bem observa Larrosa “a educação é o modo como as pessoas, as instituições e as sociedades respondem à chegada daqueles que nascem” (LARROSA, 2010, p. 188).

Em sua fase inicial, este ato de dar boas vindas está intimamente ligado ao cuidado com a vida da criança – a criança é um ser humano em formação que “requer cuidado e proteção especiais para que nada de destrutivo lhe aconteça por parte do mundo” (ARENDR, 2005, p. 235). Nesse sentido, conclui Arendt em *A Crise na Educação*, “a educação volta-se em certo sentido contra o mundo” (ARENDR, 2005, p. 235). Entretanto, a educação não se resume à preservação da vida da criança, ela diz respeito à relação privilegiada que só os homens são capazes de estabelecer com o mundo. Nas palavras de Arendt:

Se a criança não fosse um recém-chegado nesse mundo humano, porém simplesmente uma criatura viva, ainda não concluída, a educação seria apenas uma função da vida e não teria que consistir em nada além da preocupação para com a preservação da vida e do treinamento na prática de viver que todos os animais assumem em relação a seus filhos (ARENDR, 2005, p. 235).

É na etapa escolar que o ato de boas-vindas do mundo se consuma - os adultos não se preocupam apenas com o “bem-estar vital” da criança, mas assumem a responsabilidade pelo seu “livre desenvolvimento de qualidades e talentos pessoais” (ARENDR, 2005, p. 239) o que, segundo Arendt, pode ser, em sentido geral, identificado como a “singularidade [...] qualidade em virtude da qual [cada ser humano] não é apenas um forasteiro no mundo, mas alguma coisa que jamais esteve aí antes” (ARENDR, 2005, p. 239). Contudo, a autora esclarece em *A Condição Humana* que a singularidade não se resume às qualidades pessoais ou aos talentos específicos de uma pessoa⁵. Em verdade, definir “quem alguém é” é uma tarefa inexecutável, devido à própria intangibilidade do “quem”. A esse respeito considera Arendt, “nosso próprio vocabulário nos induz ao equívoco de dizer o que

⁵ Há que se sublinhar que singularidade não é o mesmo que subjetividade ou interioridade. A singularidade revela-se unicamente na convivência entre e com as pessoas. Somente quando as pessoas veem e são vistas, ouvem e são ouvidas, ou seja, são livres e estão entre iguais, pode o ‘quem’ se manifestar. O “quem” é inacessível a própria pessoa, mas é percebido de forma inconfundível pelos outros com os quais ela convive. Ora, a revelação do quem depende do espaço da aparência – o mundo.

esse alguém é; enleamos-nos numa descrição de qualidades que a pessoa necessariamente partilha com outras que lhe são semelhantes [...] e acabamos perdendo de vista o que ela tem de singular e específico” (ARENDT, 2004, p. 194). O caráter intangível dessa singularidade fica evidente no fato de que a própria pessoa não pode controlar que tipo de quem irá revelar ou impedir a revelação de “quem é”, uma vez que tal revelação “está implícita tanto em suas palavras quanto em seus atos” (ARENDT, 2004, p. 191).

Na responsabilidade assumida pela educação frente ao desenvolvimento da singularidade da criança, está em jogo a continuidade do mundo. A função do mundo é, pois, oferecer não só às gerações atuais, mas às vindouras uma morada, um palco estável, um conjunto de estruturas duráveis no qual possam trazer à existência a novidade que portam. Contudo, o influxo de recém-chegados que constantemente adentra o mundo humano, pode destruir esta morada com a sua radical novidade. Educar é, portanto, assumir “a responsabilidade, ao mesmo tempo, pela vida e desenvolvimento da criança e pela continuidade do mundo” (ARENDT, 2005, p. 235). Logo, a educação, segundo Arendt, é em sua essência, uma atividade conservadora – sua tarefa é proteger a criança contra o mundo e o mundo contra a criança. Arendt está ciente da complexidade desta tarefa e da tensão que ela comporta ao assumir que:

[...] essas duas responsabilidades de modo algum coincidem; com efeito, podem entrar em mútuo conflito. A responsabilidade pelo desenvolvimento da criança volta-se em certo sentido contra o mundo: a criança requer cuidado e proteção especiais para que nada lhe aconteça por 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 (ARENDT, 2005, p. 235).

A tarefa da educação é, pois, resguardar a novidade, a fim de que ela irrompa no mundo como algo que nunca esteve ali, algo que poderia também não ser – o inesperado. Segundo Arendt, o papel da educação não é renovar, transformar, inovar o mundo. A renovação do mundo depende daqueles que já estão educados – os adultos. Cabe a eles responder “à pergunta que se faz a todo o recém-chegado: ‘Quem és?’” (ARENDT, 2004, p. 191).

1.3 TRABALHOS, FABRICAÇÃO, AÇÃO E A REVELAÇÃO DA SINGULARIDADE

O mundo é o produto das atividades humanas - *trabalho, fabricação e ação* - atividades estas que são as manifestações mais elementares das condições de existência do homem – *vida, mundaneidade e pluralidade*. Tais atividades compõem o que Arendt denomina de *vita activa* - objeto de análise de *A Condição Humana*. Trabalho, fabricação, ação são atividades elementares e fundamentais porque, conforme esclarecido pela autora, estão ao alcance de qualquer homem e porque sem elas a vida na Terra seria impossível. Estas atividades e as condições das quais decorrem ligam-se à condição humana da natalidade, na medida em que, de algum modo, estão voltadas ao guarnecimento, criação e conservação de um mundo que deve transcender a vida mortal dos homens, estando apto a suportar a ininterrupta chegada de novas gerações.

Em verdade, Arendt traz à luz em *A Condição Humana* a importante distinção entre as atividades da *vita activa*: a atividade do *trabalho*, cuja preocupação central é a manutenção da vida em seu sentido biológico, e as atividades que dizem respeito à construção, constituição e cuidado do mundo – a *fabricação* e a *ação*. Tal distinção foi obscurecida e a articulação das atividades dentro da *vita activa* sofreu fortes transformações ao longo da história. Já na antiguidade clássica grega, a partir da morte de Sócrates, a filosofia platônica elevou a contemplação ao mais alto modo de vida, patamar originariamente ocupado pela ação na acepção pré-filosófica. Para os filósofos a fabricação e não a ação ocupava o topo na hierarquia da *vita activa*, uma vez que concebiam a ação (política) e a contemplação (filosofia) em franca oposição e percebiam uma afinidade interna entre contemplação e fabricação. Por óbvio, o trabalho continuou relegado ao nível mais baixo da hierarquia, mas a ação foi degradada na medida em que se transformou num mero meio para tornar a contemplação possível. Entretanto, do ponto de vista da contemplação, todas as atividades humanas correspondem à inquietude, ao desassossego e, portanto, “não importa o que perturba a necessária quietude; o que importa é que ela seja perturbada” (ARENDR, 2005, p. 24). Diante deste quadro, a distinção entre as atividades da *vita activa* perde seu sentido, pois todas elas parecem semelhantes. Estas distinções e articulações continuaram encobertas mesmo “após a ruptura moderna com a tradição e a inversão final de sua

ordem hierárquica [realizada por] Marx e Nietzsche” (ARENDR, 2004, p. 25). Com a inversão moderna, a *vita activa* deixou de ser valorada a partir da contemplação, porém a atividade da ação jamais recuperou a sua dignidade. Entretanto, a atividade do trabalho, na era moderna, passou a ser glorificada e alcançou um status nunca antes concebido.

A intenção de Arendt, ao evidenciar a distinção entre trabalho, fabricação e ação, não é, pois, recuperar uma configuração originária na qual as atividades estariam ordenadas de modo ideal, mas identificar os “traços duráveis” das capacidades humanas que provêm da condição humana. Logo, a autora jamais “deixa de considerar as relações de complementaridade entre os três modos principais daquelas atividades humanas, que aparecem imbricadas umas nas outras” (DUARTE, 2000, p. 93). Ademais, Arendt sempre esteve ciente de que “a constelação que ordena o seu mútuo relacionamento [...] pode mudar e muda historicamente” (ARENDR, 2005, p. 94).

O trabalho, afirma a autora, responde às necessidades do processo vital, garantindo, assim, a vida da espécie - sua condição humana é a vida. As coisas produzidas pelo trabalho, ou seja, as coisas necessárias à manutenção da vida são as “menos mundanas” e “mais naturais” (ARENDR, 2004, p. 108), na medida em que são produzidas e consumidas imediatamente numa infinita repetição correlata ao recorrente ciclo natural, ou seja, o trabalho “não deixa vestígios atrás de si” e seus produtos consomem-se tal qual o organismo vivo. (ARENDR, 2004, p. 107). Nesse sentido, afirma Arendt: “a vida é um processo que, em tudo, consome a durabilidade, desgasta-a, fá-la desaparecer, até que a matéria morta, [...] retorna ao círculo global [...] da própria natureza” (ARENDR, 2004, p. 108). O trabalho é, pois, uma necessidade recorrente imposta pelo próprio metabolismo – ele só cessa com a morte. Segundo Arendt, o trabalho é uma “atividade na qual o homem não convive com o mundo nem com os outros: está a sós com o seu corpo ante a pura necessidade de manter-se vivo” (ARENDR, 2004, p. 224). Por óbvio, Arendt não nega que o homem ao trabalhar esteja em companhia de outros, mas esta, diferentemente de “uma relação entre singularidades”, é uma companhia meramente natural imposta pela necessidade de vencer as carências biológicas. Não há, pois, distinção, revelação da singularidade, mas uniformidade – todos “labutam juntos como se fossem um só” (WEIZSÄCKER, *apud* ARENDR, 2004, p. 225).

É oportuno ressaltar que Arendt não está aí rechaçando a atividade do trabalho, tampouco está desqualificando o trabalhador, ou pretendo “reduzir a ambos ao plano da pura animalidade” (DUARTE, 2000, p. 95). O trabalho, reconhece Arendt:

Na medida em que também somos [...] criaturas vivas, [...] é o único modo de podermos [...] permanecer [...] de maneira satisfeita no ciclo prescrito pela natureza, esforçando-nos e descansando, trabalhando e consumindo, com a mesma regularidade feliz e desprovida de finalidade com a qual dia e noite, vida e morte, seguem-se um ao outro. A recompensa pelo esforço e preocupação, embora não deixe nada atrás de si, é ainda mais real e menos fútil do que qualquer outra forma de felicidade (ARENDR, 2006, p. 351).

O que a autora faz questão de esclarecer é que o trabalho é apenas uma das capacidades humanas necessárias à existência, ou ainda, uma das “formas [...] de orientação [humana] em relação ao mundo” (DUARTE, 2000, p. 93). Portanto, o homem não se resume a um *animal laborans* – “um ser do trabalho e para o trabalho” (DUARTE, 2000, p. 83). Se assim o fosse, ele não seria nada além do que “uma das espécies animais que vivem na Terra” (ARENDR, 2004, p. 95).

Arendt opera mais uma importante distinção conceitual ao estabelecer a diferença entre trabalho e fabricação. A fabricação em oposição à superfluidade dos produtos do trabalho – os bens de consumo – produz objetos de uso, objetos que embora se desgastem com o tempo, não foram produzidos para o consumo e a degradação imediata. “É esta durabilidade”, afirma Arendt, “que empresta às coisas do mundo sua relativa independência dos homens que as produziram [...], a ‘objetividade’ que as faz resistir [...], as vorazes necessidades de seus fabricantes” (ARENDR, 2004, p. 150). A fabricação confere estabilidade e familiaridade à existência mutável e perecível de criaturas mortais, na medida em que produz um mundo artificial de coisas que deve sobreviver às próximas gerações. É, portanto, a atividade da fabricação que erige o mundo humano, - um “ambiente artificial na natureza” (ARENDR, 2004, p. 150) -, capaz de abrigar e proteger os homens do recorrente ciclo natural que não conhece começo nem fim e que ameaça engolfá-los. Estabilidade, durabilidade, solidez são as características definidoras da fabricação – sua condição humana é a mundanidade.

Contudo, todo o processo de fabricação implica violência, pois tudo que é criado por mãos humanas resulta de um material violado. O único modo de

assenhorar-se da natureza é destruindo-a parcialmente, a fim de transformá-la em um material a ser modelado, ou seja, “não é possível fazer uma mesa sem abater árvores” (ARENDT, 2005, p. 152). Por conseguinte, “o homem enquanto criador [*homo faber*] do artifício humano [é] sempre [...] um destruidor da natureza” (ARENDT, 2006, p. 355). Com o *homo faber* vem à tona a mentalidade de soberania e controle de si e da natureza – “a sós, com a imagem do futuro produto, o *homo faber* pode produzir livremente; e também a sós, [...] pode destruir livremente” (ARENDT, 2004, p. 157).

A atividade da fabricação é, pois, realizada no isolamento, o *homo faber* somente “necessita da circunvizinhança da natureza, da qual obtém matéria prima, e do mundo, onde coloca o produto acabado” (ARENDT, 2004, p. 201). Por conseguinte, o *homo faber* considera as palavras e os atos compartilhados no espaço da aparência mera futilidade e ociosidade. Entretanto, mesmo isolado, ele convive com os outros, ainda que “indiretamente”, na medida em que entra em contato “com um mundo de coisas ao qual acrescentará os [seus] produtos” (ARENDT, 2004, p. 175). Ademais, o *fabricante* é capaz de criar uma espécie de esfera pública – o mercado de trocas – espaço no qual ele pode exibir publicamente os produtos da fabricação e ser avaliado pelo critério de utilidade que move a sua produção. Entretanto, elucidada Arendt:

No mercado de trocas os homens não entram em contato uns com os outros fundamentalmente como pessoas, mas como fabricantes de produtos, e o que nele exibem não são suas individualidades, nem mesmo suas aptidões e qualidades [...], mas seus produtos. “Se o fabricante vai à praça pública, não é por desejar contato com pessoas, mas com produtos” (ARENDT, 2004, p. 175-176).

O mercado de trocas é, portanto, incapaz de instaurar um espaço da aparência – os homens não se revelam *qua* homens – como seres distintos e singulares, vistos e ouvidos por outros que com eles compartilham em atos e palavras um mundo comum.

Há que se esclarecer que a atividade da fabricação é uma atividade instrumental, posto que é inteiramente regida pela categoria de meios e fins. O resultado do processo de fabricação, esclarece Arendt, é um “produto final [em um] duplo sentido” (ARENDT, 2004, p. 156): com ele chega ao fim o processo que lhe deu origem e ele é um meio para produzir este fim - sua existência é a realização de

um modelo previamente idealizado. Diferentemente da atividade cíclica do trabalho, a atividade da fabricação tem um começo e um fim determinado. E este fim sempre justifica os meios – “a madeira justifica matar a árvore; a mesa justifica a destruição da madeira” (ARENDDT, 2006, p. 358). É em vista do produto final que todo o processo se organiza – “tudo e todos são julgados aqui em termos de adequação e de utilidade para o produto final desejado, e nada mais” (ARENDDT, 2006, p. 358) -, isto é, tudo se transforma em mero meio. Embora o processo de fabricação tenha um fim determinado, este fim nunca é um fim em si mesmo – um objeto de uso “ocupa imediatamente seu lugar em uma outra cadeia de meios e fins, em virtude de sua própria utilidade” (ARENDDT, 2006, p. 358). Arendt identifica aí um problema, não devido à instrumentalidade em si, mas a “generalização” da mentalidade utilitária “para o mundo e para a vida dos homens ativos que vivem nele”. (ARENDDT, 2006, p. 360). A esse respeito, preleciona:

O *homo faber* [...] transgrediu os limites de sua atividade quando, sob o disfarce do utilitarismo, propõe que a instrumentalidade governe o âmbito do mundo acabado tão exclusivamente quanto governa a atividade através do qual todas as coisas contidas nele vêm a ser. Esta generalização será sempre a tentação específica do *homo faber*, se bem que, em última análise, ela será a sua própria perdição: só lhe restará a ausência de significação no seio da utilidade; o utilitarismo nunca pode encontrar a resposta para a questão que certa vez Lessing colocou aos filósofos utilitaristas de seu tempo: ‘E qual é, por favor, a utilidade da utilidade?’ (ARENDDT, 2006, p. 360).

A ação é, dentre as atividades humanas, a mais intimamente ligada à natalidade. Segundo Correia, “apenas a ação partilha com a natalidade da novidade radical de ser início” (CORREIA, 2006, p. 231). O fato da natalidade também conecta ação e educação na medida em que ambas dizem respeito à singular novidade que vem ao mundo a cada nascimento. Entretanto, enquanto a educação volta-se para a conservação desta novidade, a ação é a efetivação da novidade no mundo.

A expressão autêntica da ação é a fundação e preservação de organismos políticos, momento em que os homens se inserem no mundo humano revelando quem são. Essa inserção no mundo corresponde, portanto, a um segundo nascimento que qualifica a vida humana e a distingue do mero processo vital. Ela não pode ser:

Imposta pela necessidade, como o trabalho, nem se rege pela utilidade como a fabricação. Pode ser estimulada, mas nunca condicionada, pela presença de outros em cuja companhia desejamos estar, seu ímpeto decorre do começo que vem ao mundo quando nascemos, e ao qual respondemos começando algo novo por nossa própria iniciativa (ARENDDT, 2004, p. 189-190).

A capacidade da ação, diferentemente da fabricação, não se efetiva onde os homens estão isolados, agir é agir com e entre outros – a ação é, pois, a única atividade que “depende inteiramente da constante presença dos outros” (ARENDDT, 2004, p. 201). Para Arendt, a ação humana:

Como todos os fenômenos estritamente políticos, é estreitamente ligada à pluralidade humana, que é uma das condições fundamentais da vida humana, na medida em que repousa no fato da natalidade, por meio do qual, o mundo humano é constantemente invadido por estrangeiros, recém-chegados cujas ações e reações não podem ser previstas por aqueles que nele já se encontram e que em breve o deixarão (ARENDDT, 2005, p. 92).

A condição humana da pluralidade - *raison d'être* da vida política – “não só alude à presença de muitos, mas também fundamentalmente, ao estar entre seres humanos únicos e irreptíveis” (PAREDES, 2007, p. 180). É devido ao fato da pluralidade que cada ação praticada e cada palavra falada entra em contato com a teia entretecida pelos atos e palavras dos outros homens, provocando ações e reações com poder próprio de atingir e afetar os outros. É por essa razão que a ação frequentemente deixa de alcançar seus objetivos, isto é, a ação, em oposição à fabricação, não produz nada acabado e determinado. Sendo assim, ela não pode ser pensada como um meio para atingir um fim previsível – a ação não se coaduna com a categoria de meios e fins. Seu sentido, diferentemente da fabricação, está contido na própria realização do ato e não num resultado final – uma obra fabricada.

Se, por um lado, a ação raramente chega ao resultado almejado em virtude da pluralidade de vontades e intenções conflitantes, por outro lado é devido a esse mesmo fato que ela é capaz de produzir “histórias [*stories*] intencionalmente ou não, com a mesma naturalidade com que a fabricação produz coisas tangíveis” (ARENDDT, 2004, p. 197). Embora a estória (*story*) revele um “*quem*” – um ator que colocou o processo em movimento –, ela de modo algum pode identificá-lo como autor do resultado final. Isso porque as estórias não são *feitas* por alguém, elas são o resultado da ação e do discurso de muitos, atividades cujo resultado jamais pode ser controlado ou conhecido de antemão.

É, pois, dando início a algo novo que os homens se apresentam ao mundo humano, ou seja, oferecem ao mundo a tão esperada resposta à pergunta “Quem és?” e, com tal iniciativa, o salvam da ruína que seria inevitável não fosse a inaudita renovação que vem à luz a cada novo começo. Através da ação e do discurso os homens tornam-se do mundo e o mundo deixa de ser um mero amontoado de coisas, se humaniza e adquire o sentido específico de morada e lar. Como bem observa Duarte, a ação e o discurso [...] respondem pela própria humanização do homem e do mundo. (DUARTE, 2000, p. 110). Em verdade, a ação é a “a única atividade que [...] constitui o lado público do mundo” (ARENDRT, 2004, p. 210).

[...] a ação e o discurso criam entre as partes um espaço capaz de situar-se adequadamente em qualquer tempo e lugar. Trata-se do espaço da aparência [...] o espaço no qual eu apareço aos outros e os outros a mim; onde os homens assumem uma aparência explícita, ao invés de se contentar em existir meramente como coisas vivas e inanimadas. (ARENDRT, 2004, p. 211).

1.4 A DISTINÇÃO ENTRE O PRIVADO E O PÚBLICO E O LUGAR DA EDUCAÇÃO

O espaço público – o espaço da aparência – é constituído pelos atos e palavras compartilhados de uma pluralidade de seres singulares. Este é, pois, o espaço de exposição, no qual cada ator deve correr o risco de revelar quem realmente é e sofrer as consequências incontroláveis e imprevisíveis de iniciar algo novo com seus pares. O espaço público é o espaço do debate persuasivo – é através dele que a abertura para o mundo específica de cada homem – a opinião (*doxa*) – pode ser comunicada e se fazer valer ante as demais. Em oposição à verdade, que está além de acordo, disputa ou consentimento e que, portanto, é coercitiva, a opinião está sempre aberta ao questionamento. Assim sendo, o acordo ou o desacordo acerca da validade da opinião é sempre provisório. Logo o discurso persuasivo não envolve apenas o consenso, mas também o dissenso e o conflito.

As crianças – seres em processo de amadurecimento - não são capazes de lidar com as pressões e demandas do âmbito público, com o risco e o peso que envolve todo o ato de começar. “No mundo público”, afirma Arendt, “as pessoas são

levadas em conta [...] a vida qua vida não interessa aí. O mundo não lhe pode dar atenção e ela deve ser [...] protegida do mundo” (ARENDT, 2005, p. 236).

Por necessitar de proteção do mundo, “o lugar tradicional da criança é a família” (ARENDT, 2005, p. 235). No seio da família, a intimidade da criança está protegida da luz do público. A privacidade do lar fornece um lugar seguro - a “escuridão” onde a vida pode se desenvolver, germinar. Em verdade, tanto adultos quanto crianças necessitam de um lugar seguro, das quatro paredes do lar, para proteger sua qualidade vital do clarão do público. Nenhuma coisa viva consegue sobreviver à exposição pública permanente. Contudo, o malefício desta exposição é muito maior às crianças, posto que ainda estão em processo de amadurecimento. Segundo Arendt:

[...] esse, com efeito, pode ser o motivo porque com tanta frequência crianças de pais famosos não dão em boa coisa. A fama penetra as quatro paredes e invade espaço privado, trazendo consigo, sobretudo nas condições de hoje, o clarão implacável do mundo público, inundando tudo nas vidas privadas dos implicados, de tal maneira que as crianças não têm mais um lugar seguro onde possam crescer (ARENDT, 2005, p. 236).

Outra circunstância apontada por Arendt em *A Crise na Educação* que destrói o espaço de desenvolvimento das crianças e as expõe à luz do público ocorre quando se estabelece um “mundo das crianças” – quando as crianças são consideradas como uma “espécie de mundo” (ARENDT, 2005, p. 236), um mundo apartado da comunidade adulta que deve seguir regras próprias e no qual os adultos não devem interferir. Ao adulto, cabe apenas observar as crianças. Segundo Arendt, entre esses grupos de iguais se instaura uma espécie de vida pública, fictícia é bem verdade, mas que os força à exposição implacável da luz do público, sem considerar que se está diante de seres que ainda não estão acabados, mas em “estado de vir a ser” (ARENDT, 2005, p. 234).

A separação entre aquilo que deve ser ocultado e protegido e o que necessita ser exposto em público para adquirir realidade remonta a distinção fundamental entre o âmbito privado e o âmbito público, entre o espaço da necessidade - das coisas atinentes à vida – e o espaço da liberdade humana, o espaço da política. Tal distinção, explicitada em *A Condição Humana*, tem sua base de experiência na antiguidade grega. Arendt, no decorrer desta obra, apresenta e discute as diferentes configurações que as esferas pública, privada e social irão

assumir ao longo da história ocidental (DUARTE, 2000, p. 274). Segundo Arendt, a esfera pública na antiguidade era destinada aos homens que haviam se libertado das necessidades impostas pelo ciclo vital, e que tinham garantido um lugar próprio no mundo - eram donos das suas casas – ou seja, tal esfera destinava-se somente àqueles que eram livres e, portanto, era o âmbito da liberdade e da igualdade. Somente o homem que tivesse dominado as prementes carências inerentes ao ciclo biológico estava em condições de transpor o abismo existente entre a vida privada e vida na *polis*, isto é, podia deixar o seguro e obscuro domínio da família e adentrar o espaço da aparência e da grandeza. Logo, a libertação das necessidades da vida e a posse de um lugar no mundo constituíam a pré-condição para a ascensão ao espaço político. Havia, portanto “uma relação de interdependência” entre ambas as esferas (DUARTE, 2000, p. 274). Na esfera pública os homens encontravam-se libertos da inexorável desigualdade inerente à vida privada, pois “ser livre significava ser isento da desigualdade presente no ato de comandar” (ARENDR, 2004, p. 42) e passavam, assim, a “viver como ser[es] distinto[s] e singulares entre iguais” (ARENDR, 20004, p. 16). O espaço público era reservado à ação e ao discurso, ao ver e ser visto, ao ouvir e ser ouvido, - ou seja, à convivência humana, pois era o local em que os homens apareciam uns aos outros e faziam aparecer as suas diversas perspectivas acerca de um mundo comum, garantindo, assim, a realidade desse mundo. Desse modo, o âmbito político, era por excelência, o palco de manifestação do prazer de discorrer com os outros, de “responder, replicar e enfrentar”, pois “viver numa polis significava que tudo era decidido mediante palavras e persuasão e não através de força ou violência” (ARENDR, 2005, p. 35).

Diferentemente da esfera pública, o que estava em jogo na esfera privada não era o aparecer da singularidade do homem, mas o mero processo vital – a sua constante e violenta exigência. Nessa esfera as relações entre os homens eram relações de comando e obediência, pois o senhor da casa exercia um poder despótico e absoluto sobre os membros da família e sobre seus escravos, em prol da manutenção do lar. Nas elucidadoras palavras de Arendt: “todo o conceito de domínio e submissão, de governo e de poder no sentido que concebemos eram [...] pertencentes à esfera privada e não a esfera pública” (ARENDR, 2004, p. 41). Logo, era a *polis* que conferia liberdade e igualdade aos homens, posto que fora dessa esfera eles estavam sujeitos à violência de outros homens e coagidos pela violência inerente ao processo vital.

Conforme as distinções apresentadas por Arendt e expostas acima, somos levados a compreender quão significativa era a separação entre as esferas privada e pública para a antiguidade grega, pois a existência da política se assentava nessa distinção na medida em que “*a raison d’être* da política [era] a liberdade” (ARENDR, 2005, p. 192) e jamais a manutenção da vida. O contorno de tais distinções foi alterado irrevogavelmente com o aparecimento, na era moderna, de uma nova esfera – a esfera social que “não era nem privada nem pública” (ARENDR, 2004, p. 48). Segundo a autora, tal fato comprometeu irrevogavelmente o discernimento do homem moderno acerca das distinções entre as duas esferas e entre as atividades inerentes ao mundo público e aquelas que visavam garantir a preservação da vida da espécie. E destarte a moderna esfera social tornou-se o espaço no qual “os interesses privados assumem importância pública” e a “forma organizacional da família transforma-se em sociedade” (ARENDR, 2004, p. 56), de modo que todas as atividades inerentes à manutenção do processo vital, antes desprezadas, elevaram-se à publicidade.

Cumprir lembrar que, ao criticar a confusão ente os âmbitos público e privado causada pela ascensão da esfera social, Arendt não pretende propor o restabelecimento dos contornos vigentes na Grécia antiga. “Seu objetivo”, considera Duarte:

[...] foi o de contestar a moderna subordinação do político ao econômico, a submissão da liberdade à necessidade e da ação e do discurso aos imperativos da violência, obscurecendo assim as principais características, potencialidades e a própria dignidade do âmbito político (DUARTE, 2000, p. 281).

Ademais, Arendt também dirige sua crítica à deformação sofrida pelo espaço privado, que com a ascensão do social teve suas características alteradas, perdendo, assim, a função protetora da vida que outrora o definia. A distinção efetuada pela autora não interdita toda e qualquer relação entre as esferas e âmbitos e também não significa que ela tenha excluído peremptoriamente os assuntos sociais e econômicos da esfera política. Nas palavras de Arendt:

A vida muda constantemente e constantemente há coisas sobre as quais falar. Em qualquer tempo as pessoas que vivem juntas, terão assuntos que pertencem ao âmbito público, isto é, que são ‘válidos para serem falados em público’. O que são esses assuntos em cada momento histórico provavelmente é completamente distinto. [...] Assim, o que se torna público

em cada período dado parece ser totalmente diferente. (ARENDT, *apud* DUARTE, 2000, p. 282).

Ou seja, sua intenção ao recuperar tal distinção não é normativa, mas sim eminentemente crítica – ao trazer à luz aquelas características definidoras, aqueles traços duráveis das experiências humanas fundamentais, Arendt oferece elementos para a reflexão da conjuntura presente.

A educação, entretanto, não se restringe ao âmbito privado; as tarefas educacionais de ensino e aprendizagem são responsabilidade da escola. A instituição escolar é o lugar que se põe entre o lar privado e o mundo público – seu papel é também protetor – proteger e fazer vicejar a singularidade do jovem e proteger o mundo da radical novidade. Portanto, cabe à escola estabelecer uma relação – ela une ao mesmo tempo em que separa a criança e o mundo. Arendt adverte: “a escola não é [...] o mundo e não deve fingir sê-lo; ela é [...] a instituição que interpomos entre o [...] lar e o mundo com o fito de fazer com que seja possível a transição [...] da família para o mundo” (ARENDT, 2005, p. 238).

A escola, como dito anteriormente, não é o mundo. Contudo, considera Arendt, a escola “representa o mundo” (ARENDT, 2005, p. 239) para a criança – é neste espaço intermediário que o mundo se torna, pouco a pouco, familiar e que novas relações entre as crianças e adultos, entre as crianças e o mundo irão se estabelecer. Tais relações não são as mesmas vigentes no mundo público – relações entre livres e iguais. As crianças não são adultos em miniatura e tampouco, como vimos, estão amadurecidas ao ponto de arcar com os riscos da visibilidade. As relações no âmbito escolar são hierárquicas – entre adultos e jovens -, uma vez que, por sua própria condição de recém-chegados, eles necessitam que os adultos – os representantes do mundo humano – assumam a responsabilidade por eles e pelo mundo que legaram a eles.

Se nas fases iniciais a educação tem um caráter privado e voltado para os cuidados com a vida, na fase escolar destinada aos jovens a educação tem um caráter propriamente “pré-político” – sua atenção e cuidado volta-se ao livre desenvolvimento da singularidade do recém-chegado e à introdução amorosa deste no mundo público-político.

2 A CRISE DA EDUCAÇÃO

Hannah Arendt viu-se impelida pelos acontecimentos, em meados dos anos cinquenta, a voltar-se para aquilo que havia se tornado, de fato, um problema político de primeira grandeza: a crise na educação americana. Cumpre chamar a atenção para a concepção arendtiana de crise. Para a autora, crise não é sinônimo de desastre, mas oportunidade única de reflexão: “uma crise nos obriga a voltar às questões mesmas e exige respostas novas ou velhas, mas de qualquer modo julgamentos diretos” (ARENDR, 2005, p. 223).

Em franca oposição àqueles que viam a crise na educação como um fenômeno meramente local e desconectado das questões principais do século, Arendt, em seu ensaio, *A Crise na Educação* diagnostica a íntima relação da crise da educação com a crise de ordem geral que acometeu o mundo moderno. A crise da educação, como bem observa César e Duarte em consonância com Arendt, é propriamente “o correlato de uma crise de estabilidade de todas as instituições políticas e sociais de nosso tempo” (CÉSAR; DUARTE, 2010, p. 827). O mundo moderno, considera a autora, é um mundo que perdeu seu fundamento – a autoridade – instância que o dotava de permanência, continuidade e durabilidade. “Desde então”, afirma Arendt, o mundo:

[...] começou [...] a mudar, a se modificar e transformar com rapidez sempre crescente de uma forma para outra, como se estivesse lutando com um universo protético, onde todas as coisas, a qualquer momento, podem se tornar praticamente qualquer outra coisa (ARENDR, 2005, p. 132).

Ora, se o papel da educação é vincular o jovem ao conjunto de realizações culturais e de realidades criadas pelas ações humanas e compartilhadas por uma pluralidade, tendo em vista a continuação e a renovação da civilização, isto é, se a educação tem papel público-político, então a dissolução do mundo comum – a perda do seu fundamento – significa uma ameaça ao sentido mesmo da atividade educativa. Ademais, como apresentar os recém-chegados a um mundo desconhecido até mesmo para os adultos – um mundo cuja velocidade de transformação não tem precedentes na história e cujo passado foi esquecido? Eis

algumas perplexidades que envolvem a difícil tarefa de educar em um mundo que não é mais estruturado pela autoridade.

2.1 A PERDA DA AUTORIDADE E DA TRADIÇÃO

Um dos aspectos da crise da modernidade que se manifesta na crise da educação é a crise de autoridade. Segundo Arendt, quanto mais radical se torna a desconfiança em relação à autoridade na esfera política, maior as chances de que a esferas pré-políticas da família e da escola sejam contaminadas. Essas considerações tornam evidente o fato de que a autora de modo algum nega a inter-relação entre o âmbito público-político e o da educação. É justamente porque ela estava atenta a essa realidade que percebeu a importância de distinguir e resguardar a especificidade de cada um.

A invasão desta crise de estabilidade propriamente política na esfera da educação – esfera na qual a autoridade sempre foi aceita como “necessidade natural” devido à condição de fragilidade da criança e “como necessidade política” – a continuidade de uma civilização que só poderá sobreviver às próximas gerações se os recém-chegados forem guiados em um mundo que os precede (ARENDR, 2005, p. 128) – denuncia o quão profunda é a sua dimensão. A desconfiança acerca da forma mais elementar de autoridade – autoridade dos pais sobre os filhos e do mestre sobre os alunos – que inúmeras vezes, no decorrer da história do pensamento Ocidental, foi utilizada como padrão de referência para formas de autoridade política, é um sintoma da falência de todos os modelos para as relações autoritárias.

Segundo Arendt, as experiências autênticas de autoridade desapareceram do mundo moderno e o presente já “não [está] mais em posição de saber o que a autoridade realmente é” (ARENDR, 2005, p. 128). No ensaio intitulado *Que é autoridade?*, Arendt considera que:

Pouca coisa acerca d[a] natureza [a autoridade] parece auto-evidente ou mesmo compreensível a todos, exceto o fato de que o cientista político pode ainda recordar-se de ter sido esse conceito, outrora, fundamental na teoria política, ou de a maioria das pessoas concordar em que uma crise de

autoridade [...] acompanhou o desenvolvimento do mundo moderno (ARENDR, 2005, p. 128).

Devido a este contexto, o termo autoridade está enredado em distorções confusões e freqüentes abusos: coerção e violência aparentemente preenchem a mesma função⁶ da autoridade – “fazem com que as pessoas obedeçam” (ARENDR, 2005, p. 141) –, logo são imediatamente identificados com ela e “englobados sob a mesma denominação” (ARENDR, 2005, p. 139). O perigo de equacionar autoridade e violência, alerta a autora, reside no fato de que facilmente se “[utilizará] a violência pretendendo ter restabelecido a autoridade” (ARENDR, 2005, p. 141) ou se recusará toda e qualquer forma de autoridade, “até mesmo [...] [a] extremamente limitada e politicamente irrelevante [...] autoridade das relações educacionais” (ARENDR, 2005, p. 161) sob o pretexto da luta contra o autoritarismo. Tais atitudes – conservadora e liberal – servem apenas para agravar a crise e impedir o confronto e a compreensão da realidade.

A questão que se coloca no mundo moderno, considera a autora, não é perguntar pelo que a autoridade é, mas o que ela foi um dia. É com o fito de trazer à luz o fenômeno da autoridade em sua “força e significação” que Arendt recorre à experiência política originária da antiguidade romana. A fundação, ação conjunta, foi o acontecimento central da vida política romana. Os romanos consideravam sagrada a experiência da fundação, “no sentido de que uma vez que alguma coisa tenha sido fundada, ela permanece obrigatória para todas as gerações futuras” (ARENDR, 2005, p. 162). Roma era, portanto, a cidade eterna - o lar, a pátria sagrada do povo e de seus deuses e, estar ligado ao passado (*re-ligare*), ao ato de fundar para a eternidade, era uma experiência política e ao mesmo tempo religiosa. Para o cidadão romano, preservar e aumentar a fundação da cidade significava tomar parte na política, o que implicava uma cadeia de ações subseqüentes que deveriam ser acrescidas e confirmadas, ao mesmo tempo em que permaneciam sendo inspiradas pelo ato fundador.

Conforme esclarece Arendt, “a palavra *auctoritas* é derivada do verbo *augere*, ‘aumentar’, e aquilo que a autoridade ou os de posse dela constantemente aumentam é a fundação” (ARENDR, 2005, p. 163-64). Os *patres*, por serem homens velhos, encontravam-se mais próximos dos antepassados fundadores e, portanto,

⁶ No ensaio “A Crise na Educação”, publicado na coletânea *Entre o passado e o futuro*, Arendt faz uma contundente crítica à teoria do funcionalismo nas ciências sociais.

eram os herdeiros do princípio autorizador. Para os romanos, o exemplo autorizador tinha uma enorme força coerciva – os feitos e acontecimentos seguiam os padrões e os costumes dos antepassados fundadores. Destarte, a tradição selecionava todas as referências, padrões e valores que deveriam nortear a conduta humana e que, portanto, deveriam ser perpetuados pela educação. Em suma, era:

Nesse contexto basicamente político [...] que o passado era santificado através da tradição. A tradição preservava o passado legando de uma geração a outra o testemunho dos antepassados que inicialmente presenciaram e criaram a sagrada fundação e, depois, a engrandeceram por sua autoridade no transcurso dos séculos. (ARENDR, 2005, p. 166).

A reverência ao passado era, pois, um elemento constitutivo da visão de mundo romana e não uma qualidade específica do educador. Nesse contexto, concluí Arendt, “era fácil fazer direito as coisas em matéria de educação” (ARENDR, 2005, p. 244). A legitimidade da autoridade do educador “arraigava-se na autoridade [...] do passado enquanto tal” (ARENDR, 2005, p. 245). Educar – transmitir o legado dos antepassados, ser um representante do passado diante dos recém-chegados, um mediador entre o velho e o novo – era uma atitude em completo acordo com as convicções éticas e morais da sociedade como um todo.

Faz-se mister ressaltar que Arendt critica a atitude nostálgica em relação à autoridade e à tradição perdidas:

Hoje em dia [...] não nos encontramos mais em tal posição; não faz muito sentido agirmos como se a situação fosse a mesma, como se apenas nos houvéssemos como que extraviado do caminho certo, sendo livres para, a qualquer momento, reencontrar o rumo (ARENDR, 2005, p. 245).

É fato que a experiência da fundação há muito se perdeu - ela foi obscurecida pelos próprios romanos que, em busca de tradição e autoridade, reconheceram a filosofia política grega como “autoridade suprema”. A partir daí, eles passaram a compreender os próprios eventos políticos através de modelos e padrões platônicos. Contudo, há que se ressaltar a longevidade da tríade e de seu poder de coesão. Ela sobreviveu, ainda que de forma transfigurada, à queda do império romano, ressurgindo na fundação da Igreja Cristã cujo fundamento assentasse no irrepitível evento da morte de Cristo. Com a secularização, isto é, a perda do fundamento transcendente no âmbito público-político, a tríade entra em declínio. O avanço da era moderna, segundo diagnostica Arendt, trouxe consigo o progressivo

esgarçamento da tradição e a falência de todas as formas de autoridade. Porém, a ruptura definitiva e incontestada da história ocidental só se efetivou com o advento do fenômeno totalitário. Em seu ineditismo e radicalidade, o evento totalitário destruiu irrevogavelmente a tradição e explodiu todas as categorias e padrões de julgamento para a conduta humana.

A repulsa do mundo contemporâneo em relação à autoridade está, pois, intimamente ligada ao fato de que “sempre que a autoridade legítima existiu ela esteve associada com a responsabilidade pelo curso das coisas” (ARENDT, 2005, p. 240). Após a experiência totalitária, “as pessoas não querem [...] confiar a ninguém o ato de assumir a responsabilidade [pelo mundo]”. A eliminação da autoridade da vida público-política, segundo Arendt:

[...] pode significar que as exigências do mundo e seus reclamos de ordem estejam sendo conscientes ou inconscientemente repudiados; toda e qualquer responsabilidade pelo mundo está sendo rejeitada, seja a responsabilidade de dar ordens, seja a de obedecê-las (ARENDT, 2005, p. 240).

Em educação, enfatiza a autora, “a responsabilidade pelo mundo assume a forma de autoridade” (ARENDT, 2005, p. 239). Recusar a autoridade no âmbito educacional é negar a tarefa mesma do educador: ser um representante do mundo adulto diante da criança – um mundo do qual o educador é partícipe e pelo qual é responsável mesmo que não concorde com o rumo das coisas e queira que elas sejam diferentes do que são. Tal tarefa de modo algum é arbitrária, ela é uma “atividade elementar e necessária da civilização” (ARENDT, 2005, p. 234): os novos precisam ser introduzidos em um mundo velho, um mundo que não conhecem e pelo qual não nutrem nenhuma consideração, ou seja, eles precisam ser convidados a tornarem-se habitantes deste mundo, pois somente assim terão o desejo de salvá-lo da ruína.

Destarte, cabe ao educador dizer à criança: “Isso é o nosso mundo” (ARENDT, 2005, p. 239). Eis aí a fonte por excelência de autoridade do professor, “ela se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo” (ARENDT, 2005, p. 239). Por óbvio, a qualificação do professor – aquela parcela do mundo que o educador conhece e é capaz de transmitir – é um elemento indispensável à autoridade. Contudo, “por maior que seja [a qualificação do professor], [ela] nunca engendra por si só a autoridade” (ARENDT, 2005, p. 239). Arendt adverte para o

fato de que a qualificação do professor tem sido continuamente negligenciada no mundo moderno: “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 emancipar-se da matéria efetiva a ser ensinada.” (ARENDT, 2005, p. 228). Logo, um dos fundamentos legítimos da autoridade do professor – o conhecimento específico da matéria – não existe mais. O educador está, pois, apenas um passo à frente do estudante e pouco pode fazer por ele.

A recusa à autoridade e a rejeição pelo mundo alcançam seu paroxismo no ato de banir as crianças do mundo adulto. Este ato resulta do que Arendt identifica como sendo um grande equívoco da educação moderna: julgar que as crianças devem ser libertadas da autoridade dos adultos, como se fossem “uma minoria oprimida” que precisa ser emancipada e a concomitante adoção irrefletida por parte dos educadores do pressuposto de que existe um mundo autônomo das crianças. Segundo esse pressuposto, às crianças deve ser dado o direito de autogoverno, aos adultos cabe meramente assisti-lo. Quanto à autoridade, ela se assenta no próprio grupo de crianças – o grupo determina as regras de conduta individual, o que, segundo Arendt, “gera uma situação em que o adulto se acha impotente ante a criança individual e sem contato com ela” (ARENDT, 2005, p. 230). Eis que a criança fica à mercê da tirania da maioria, exposta às pressões e julgamento do grupo, ou melhor, exposta à luz de uma espécie de simulacro de mundo público que se forma entre as crianças. Barradas do mundo dos adultos, elas são deixadas à própria sorte. Ante a pressão e o desamparo, constata Arendt, a reação das crianças é uma mistura de conformismo e delinqüência juvenil. No afã de libertá-las da autoridade dos adultos, a educação moderna privou as crianças justamente daquilo que constitui a sua característica essencial – a proteção e a conservação.

Ao erigir uma barreira entre o mundo dos adultos e o mundo das crianças, a educação moderna suspendeu “todas as relações normais entre crianças e adultos, emergentes do fato de que as pessoas de todas as idades se encontram sempre simultaneamente reunidas no mundo” (ARENDT, 2005, p. 230). Perdeu-se de vista o fato de que a infância é um estado temporário e que a tarefa da educação é justamente tornar gradativamente a criança um habitante do mundo adulto. Este estado de coisas fica evidente na infantilização das crianças, isto é, na tentativa de mantê-las cada vez mais tempo no universo do brinquedo, do lúdico, do divertimento. Tem-se a disseminação irrefletida das práticas pedagógicas fundadas

na concepção do *aprender brincando*. O trabalho – o esforço exigido para apreender os conteúdos e superar as dificuldades da aprendizagem – é visto como contrários à natureza infantil, uma vez que não “brotam espontaneamente de sua existência enquanto criança” (ARENDDT, 2005, p. 232). Neste contexto, o professor transforma-se numa espécie de recriador que deve propiciar o ambiente lúdico adequado à vivacidade da criança. Nas palavras de Arendt: “Aquilo que, por excelência, deveria preparar a criança para o mundo dos adultos, o hábito gradualmente adquirido de trabalhar e de não brincar, é extinto em favor da autonomia no mundo da infância” (ARENDDT, 2005, p. 233).

Hannah Arendt constata que o problema da educação moderna esta justamente “no fato de que [...] aquele mínimo [...] de atitude conservadora, sem a qual a educação [...] não é possível, se torna em nossos dias extremamente difícil de atingir” (ARENDDT, 2005, p. 243). A razão para isto reside na crise da tradição indissociavelmente ligada à crise de autoridade na educação, ou seja, reside “na nossa atitude frente ao passado” (ARENDDT, 2005, p. 243). Aí está outro aspecto da crise moderna que se revela na crise da educação. Segundo a autora, a ruptura do fio da tradição efetivada pelo evento totalitário ameaça os homens de esquecimento⁷. Em suas palavras:

[...] tal esquecimento [...] significaria que [...] teríamos sido privados [...] [d]a dimensão de profundidade da existência humana. Pois memória e profundidade são o mesmo; ou, antes, a dimensão de profundidade não pode ser alcançada pelo homem a não ser pela recordação (ARENDDT, *apud* DUARTE, 2000, p. 123).

Talvez a conseqüência mais desastrosa deste estado de coisas seja a perda das condições de possibilidade de compreensão do presente. Para Arendt, a perda da tradição “tornou nossa vida menos significativa, nosso juízo menos seguro, e nosso pensamento menos profundo do que eles jamais o foram antes” (ARENDDT, *apud* DUARTE, 2000, p. 122).

Aos olhos do mundo moderno, o passado é destituído de relevância. As heranças do passado transformaram-se em meras peças de museu e a expressão

⁷ A posição de Arendt acerca da tradição é ambígua: o fim da tradição possibilita ao homem acessar outros aspectos do passado que ficaram soterrados em meio à força coerciva da tríade romana. Porém, sem o fio condutor da tradição, a história se mostra apenas de forma fragmentada, ameaçando o homem com a perda do passado.

“transmissão de conhecimento” tornou-se pejorativa em questões de educação. A incapacidade de narrar, de contar histórias, de transmitir experiências de geração em geração explicita a perda da memória comum da civilização ocidental. É oportuno evocar aqui a indagação feita por Walter Benjamin que, sem dúvida, está de acordo com o pensamento arendtiano: “Que moribundos dizem hoje palavras tão duráveis que possam ser transmitidas como um anel, de geração em geração? [...] Quem tentará sequer lidar com a juventude invocando sua experiência?” (BENJAMIN, 1985, p. 114).

Eis aí a verdadeira dificuldade da educação e dos educadores. Por seu ofício, o professor deve ter um profundo sentimento de reverência pelo passado, posto que cabe a ele ser o mediador entre o novo e o velho. Seu papel é apresentar “como o mundo é” (ARENDR, 2005, p. 246). “Dado que o mundo é velho”, assevera Arendt, “a aprendizagem volta-se inevitavelmente para o passado, não importa o quanto a vida seja transcorrida no presente” (ARENDR, 2005, p. 246). A questão que se coloca é: como educar em um mundo que somente valoriza a novidade pela novidade, o imediato, o efêmero? Para a autora, o impasse da educação reside:

[...] 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 (ARENDR, 2005, p. 245-46).

Face ao impasse da educação, Arendt conclama não só professores e educadores, mas toda a comunidade adulta a ter uma relação com as crianças radicalmente diversa daquela que os adultos têm entre si. Ela preleciona:

Cumpramos divorciarmos [...] o âmbito da educação [...] do âmbito da vida pública e política, para aplicar um conceito de autoridade e uma atitude frente ao passado que lhe são apropriados, mas que não tem validade geral (ARENDR, 2005, p. 246).

A partir desta advertência arendtiana pode-se chegar a uma conclusão aparentemente paradoxal: é, pois, em prol do próprio mundo público-político, da sua continuidade e renovação que a educação deve separar-se da política. Ou seja, é em prol do cuidado com o mundo, de uma re-significação da política enquanto espaço da liberdade que educação e política não devem se confundir.

2.2 A ALIENAÇÃO DO MUNDO

Arendt identifica, na recusa dos adultos em assumirem a responsabilidade pelo mundo no qual trouxeram as crianças, o sintoma daquilo que determina o caráter do mundo moderno e se radicaliza sob as condições da sociedade de massa – o estranhamento do mundo, ou mais propriamente, como ela denomina em *A Condição Humana* a alienação do mundo.

O homem moderno [...] não poderia encontrar nenhuma expressão mais clara para sua insatisfação com o mundo, para o seu estado de coisas, que sua recusa a assumir em relação às crianças, a responsabilidade por tudo isso. É como se os pais dissessem todos os dias: – Nesse mundo, mesmo nós não estamos muito a salvo em casa; como se movimentar nele, o que saber, quais habilidades dominar, tudo isso também são mistérios para nós. Vocês devem entender isso do jeito que puderem; em todo caso, vocês não têm o direito de exigir satisfações. Somos inocentes, lavamos as nossas mãos por vocês. (ARENDR, 2005, p. 241-42).

Conforme bem observa Sievers de Almeida, a desresponsabilização pelo mundo em relação às crianças não diz respeito, portanto, a “comportamentos individuais ou de uma categoria profissional, [...] mas se insere num mal-estar mais abrangente e, por isso, dificilmente [terá] soluções imediatas ou apenas pragmáticas” (SIEVERS de ALMEIDA, 2010, p. 38).

Em *A Condição Humana*, Arendt diagnostica a moderna alienação em relação ao mundo em seu duplo sentido: “a dupla fuga da Terra para o universo e do mundo para o eu” (ARENDR, 2004, p. 14). Ela traz à luz três eventos cujas cristalizações, a seu ver, deflagraram o processo de estranhamento do mundo: descoberta da América, a Reforma Protestante e a invenção do telescópio. Tratar-se-á no presente trabalho dos dois últimos eventos e suas conseqüências para a crise da educação.

A invenção do telescópio, embora tenha tido modesta repercussão entre os homens em seu tempo, foi, segundo Arendt, o evento mais significativo e impactante para a humanidade. Tal evento deu início à Era moderna e à ciência moderna, uma vez que estabeleceu uma nova concepção de mundo. Galileu revelou pela primeira vez “os segredos do universo [...] à cognição humana [...], isto é, colocou diante da criatura presa à Terra e dos sentidos presos ao corpo aquilo que parecia destinado a ficar para sempre fora do seu alcance” (ARENDR, 2004, p. 272). Ou seja, a

humanidade, pela primeira vez, foi capaz de observar o universo de um ponto de vista fora da Terra, de um ponto de vista universal. Contudo, isso significou que, a partir daí, os homens teriam que viver sem um ponto de referência, um centro fixo. Os homens “presos ainda à Terra pela condição humana” começaram a tratá-la de um “ponto de vista arquimediano” (ARENDT, 2004, p. 275), ou seja, como se estivessem fora da Terra e pudessem analisá-la e atuar sobre ela com base em leis universais.

A partir do momento que o telescópio revelou que os olhos são incapazes de perceber a realidade das coisas, que eles podem trair os homens, todas as percepções humanas foram postas sob o signo da dúvida. A reação imediata da filosofia ao abalo desta antiga certeza (de que o ser se dá) deflagrado pela ciência foi a dúvida cartesiana – fundadora da filosofia moderna: uma vez que nada escapa à dúvida, então a única coisa real é o próprio processo de dúvida que ocorre na mente humana. Segundo Arendt, “Descartes concluiu que aqueles processos que se passam na mente do homem são dotados de certeza própria e podem ser objeto de investigação na introspecção” (ARENDT, 2004, p. 292). Se por intermédio das aparências não se chega à verdade, então o único modo de escapar à dúvida é retirar-se do mundo e voltar-se para dentro de si. Entretanto, o que o homem acessa na sua interioridade não é, segundo Arendt, a realidade mundana, mas os processos mentais.

O homem, portanto, só conhece representações, ou seja, só conhece “aquilo que a própria mente produz e retém de alguma forma dentro de si mesma” (ARENDT, 2004, p. 295). Quanto ao que está fora da mente, a certeza implícita nos processos lógicos não garante a sua realidade. Eis que o triunfo do raciocínio cartesiano é, nas palavras de Whitehead citadas por Arendt, ‘a consequência da derrota do senso comum’ (ARENDT, 2004, p. 296). A Era moderna perdeu o senso comum – aquele sentido intersubjetivo que permite que a realidade seja compartilhada, ou melhor, “aquele sentido através do qual todos os outros, com as suas sensações estritamente privadas, se ajustavam ao mundo comum” (ARENDT, 2004, p. 296). A falência do senso comum é outro aspecto da crise do mundo moderno que se evidencia na crise da educação. A derrubada de um dia para outro dos métodos tradicionais de ensino pela adoção indiscriminada de teorias educativas progressistas que Arendt testemunhou na educação americana e que se

alastrou para os demais países é o sintoma do desmoronamento do senso comum – aquela parcela de sabedoria compartilhada por uma comunidade.

O que os homens da Era Moderna consideram ser o senso comum nada mais é do que “o jogo da mente consigo mesma, jogo este que ocorre quando a mente se fecha contra toda a realidade e ‘sente’ somente a si própria” (ARENDT, 2004, p. 296).

Há ainda que se ressaltar o fato de que “não foi a contemplação, nem a observação, nem a especulação, mas a atividade de fazer e fabricar [própria ao *homo faber*] que mudou a concepção física do mundo” (ARENDT, 2004, p. 287). Se a verdade não mais se revela aos sentidos e à razão, então somente a interferência ativa por meio de instrumentos técnico-científicos e experimentos pode forçar, ou melhor, produzir a sua aparição. “Para que tivesse certeza”, esclarece Arendt, “o homem tinha que *verificar* e, para conhecer, tinha que agir” (ARENDT, 2004, p. 303). Ou seja, o homem moderno só confia nos processos que ele mesmo desencadeia, só conhece o que ele próprio faz. Onde quer que vá ele encontra apenas a si mesmo. Eis aí explicitada a completa cisão entre o homem e o mundo.

O pressuposto moderno de que “embora não possa conhecer a verdade como algo dado e revelado, o homem pode, pelo menos, conhecer o que ele próprio faz” (ARENDT, 2004, p. 295) trouxe sérias conseqüências para o âmbito da educação. Segundo Arendt, tal pressuposto amplamente defendido pelo mundo moderno e explicitado conceitualmente na teoria pragmática, foi um dos que precipitou a crise da educação: “sua aplicação à educação [...] consiste em substituir [...] o aprendizado pelo fazer” (ARENDT, 2005, p. 232). Eis aí a fonte da obsessão pelas concepções educativas que preconizam a construção ativa do conhecimento. Ao professor não cabe transmitir “conhecimento petrificado”, mas “[demostrar] constantemente como o saber é produzido” (ARENDT, 2005, p. 232). Logo, a formação do professor não é um fator relevante na educação, pois a criança é a responsável pela produção do próprio conhecimento. Mais uma vez fica evidenciada a desresponsabilização dos educadores perante a criança e o mundo ao qual as trouxeram – ela é a protagonista do processo de ensino-aprendizagem (Cf. CARVALHO, 2010, p. 846). A educação é, pois, centrada na criança – nos seus processos subjetivos e no desenvolvimento de suas habilidades. A tarefa do educador é meramente propiciar à criança as condições adequadas para que ela produza ativamente o conhecimento, para que ela “aprenda fazendo”. A palavra

ensinar é substituída pelo construir, fazer, fabricar, produzir e o professor transforma-se em um mero instrutor ou tutor técnico. A atividade do professor – a transmissão de um legado histórico, cultural, político – a atividade de narrar a história da humanidade, de apresentar e representar o mundo humano é destituída de significado.

Outro evento apontado por Arendt que determina o caráter da idade moderna como época da alienação do mundo é a Reforma Protestante. Como “consequência imprevista” da Reforma tem-se o processo de expropriação: grandes camadas da população perderam suas propriedades, ou seja, foram “despojadas de seu lugar no mundo e expostos, de mãos vazias, às conjunturas da vida” (ARENDR, 2004, p. 267). Segundo a autora, a propriedade diferentemente da riqueza diz respeito “a uma parte do mundo comum que tem um dono privado e é, portanto, a mais elementar condição política para a mundanidade do homem” (ARENDR, 2005, p. 265). Só restava, portanto, aos expropriados contar com sua força de trabalho para garantir a manutenção do processo vital. Eis que a expropriação engendrou o processo de acúmulo de riquezas e a concomitante capacidade de transformar a riqueza em capital através do trabalho e de sua exploração. Os homens desterritorializados perderam sua pertença ao mundo e foram “reduzidos ao próprio corpo” (SIEVERS de ALMEIDA, 2009, p. 52). Logo, conclui Arendt, expropriação e alienação do mundo coincidem. Nas palavras da autora:

A nova classe trabalhadora, que vivia para trabalhar e comer, estava não só diretamente sob o aguilhão das necessidades da vida, mas, ao mesmo tempo, alheia a qualquer cuidado ou preocupação que não decorresse imediatamente do processo vital (ARENDR, 2004, p. 267).

A expropriação e o acúmulo de riquezas não cessaram com a satisfação das necessidades ou desejos de uma classe, mas alimentaram um fluxo contínuo de “mais expropriações, maior produtividade e mais apropriações” (ARENDR, 2004, p. 267), ao qual se seguiu um crescente processo de produção e consumo. A continuidade deste ciclo, cuja produtividade é comparada à fertilidade dos ciclos naturais, depende de contínua realimentação, ou seja, depende de que a “durabilidade mundana e a estabilidade não [interfiram] e [de que] todas as coisas mundanas, todos os produtos finais do processo de produção o realimentem a uma velocidade cada vez maior” (ARENDR, 2004, p. 268). Este processo que Marx

denominou de processo vital da sociedade está, pois, inexoravelmente ligado à alienação do mundo que o engendrou. Para mantê-lo o homem reduz-se ao animal que trabalha – *animal laborans* – e todas as atividades humanas passam a dizer respeito à manutenção do processo vital individual e da sociedade, ou seja, transformam-se em trabalho.

Garantir a continuidade do ciclo de trabalho e consumo – esta é a preocupação central da sociedade de massas. A fim de impedir que este ciclo seja interrompido, a sociedade exige que os homens aquiesçam “num tipo funcional de conduta entorpecida e tranquilizada” (ARENDDT, 2004, p. 335). Na modernidade, portanto, os homens se comportam ao invés de agirem, tornam-se réplicas de um mesmo modelo, seres indistintos.

Esse estado de coisas deve-se ao triunfo da mentalidade de produção-consumo do *animal laborans* sobre a mentalidade de cuidado para com o mundo ancorada na autoridade, tradição e religião que outrora inspirou a civilização ocidental. Tal triunfo colocou em risco o mundo tanto em seu caráter objetivo – a durabilidade do artifício humano –, quanto em seu caráter inter-humano – a teia de relações e significações tecida pelas palavras e atos compartilhados de seres distintos e singulares. Com efeito, conclui Arendt “uma sociedade de consumidores não pode saber [...] como cuidar de um mundo [...], visto que sua atitude central [...], a atitude de consumo, condena à ruína tudo em que toca” (ARENDDT, 2005, p. 264). E ela adverte acerca do “grave perigo de que chegará o momento em que nenhum objeto do mundo estará a salvo do consumo e da aniquilação pelo consumo” (ARENDDT, 2004, p. 146). Pode-se, sem dúvida, incluir dentre os artifícios humanos engolfados no processo de aniquilação as leis e as instituições. Não seria incorreto incluir também o próprio homem e suas inter-relações que, pensados sob a ótica da produção-consumo, transformam-se em mera “matéria a ser consumida, descartada ou aniquilada” (ARENDDT, 2004, p. 147).

Ante o exposto, constata-se que a perspectiva do cuidado com o mundo foi obscurecida durante toda era moderna até ser totalmente sobrepujada pela preocupação com a manutenção do processo vital da sociedade que é, por excelência, alienante de mundo. Logo, a educação, cuja tarefa essencial consiste em comprometer-se com o cuidado com o mundo e com as crianças que a ele foram trazidas, assume as feições de produtora do sujeito trabalhador-consumidor. Sob a perspectiva do *animal laborans*, cabe à educação formar para o *mercado de*

trabalho, fornecer as condições para se ganhar a vida, para ascender economicamente, ou seja, perpetuar o frenético processo de produção-consumo.

2.3 A EDUCAÇÃO COMO FABRICAÇÃO

Como visto no primeiro capítulo deste trabalho, ação e educação estão intimamente conectadas pelo fato da natalidade: ambas as atividades dizem respeito à singular novidade que vem ao mundo a cada nascimento. A novidade inscrita em cada nascimento traz ao mundo a capacidade de começar – a liberdade. Toda a tradição de pensamento ocidental iniciada com Platão, assim como os homens engajados no mundo, desde sempre temeram a capacidade de começar e suas qualidades específicas – a imprevisibilidade, a ilimitação e a fragilidade e procuraram soluções que pudessem controlar dominar, regradar a novidade. Eles estavam cientes de que a ação – o início de algo novo no mundo – sempre estabelece novas relações e desencadeia novos começos. Ela viola todos os limites e fronteiras:

Os homens sempre souberam que aquele que age nunca sabe exatamente o que está fazendo; que sempre vem a ser 'culpado' de conseqüências que jamais desejou ou previu; que, por mais desastrosas e imprevistas que sejam as conseqüências do seu ato, jamais poderá desfazê-lo; que o processo por ele iniciado jamais termina inequivocamente num único ato ou evento (ARENDDT, 2004, p. 245).

A solução dada à contingência que o dom da liberdade inscreve no mundo foi interpretar tanto a ação como a educação nos moldes da fabricação. É por esse motivo que a educação tem um papel preponderante nas utopias políticas – elas pretendem, sob o disfarce da construção de um novo mundo com os novos, “produzir o novo como se ele já existisse” (ARENDDT, 2005, p. 225). Na modernidade, essa concepção educativa diretamente influenciada por Rousseau – a educação como instrumento da política e a política como forma de educação – alcança o seu pleno acabamento.

A atividade da fabricação, conforme visto anteriormente, implica necessariamente um elemento de violação e, por conseguinte, de violência. O

homem fabrica a partir de alguma substância, de algum material que precisa ser violado, trabalhado, moldado, formatado, manipulado. A fabricação é guiada por um modelo preconcebido segundo o qual o objeto é produzido. Este modelo, segundo a autora, “está fora do fabricante e precede o processo de trabalho em si” (ARENDDT, 2004, p. 153). Tal processo é totalmente determinado pela categoria de meios e fins, ou seja, pensado em termos de instrumentalidade. Ademais, ele é reversível: “tudo que é produzido por mãos humanas pode ser destruído por elas, e nenhum objeto [...] é tão [...] necessário que o seu fabricante não [...] possa [...] destruí-lo” (ARENDDT, 2004, p. 157).

Na educação, este elemento de violação, violência, manipulação se explicita na “intervenção ditatorial baseada na absoluta superioridade do adulto” (ARENDDT, 2005, p. 225). Eis que não há espaço para o desenvolvimento da singularidade, mas coerção para a formação de réplicas de um mesmo modelo. Daí advém a confusão entre autoridade e violência. Segundo Arendt: “a autoridade exclui a utilização de meios [...] de coerção: onde a força é usada, a autoridade em si mesma fracassou” (ARENDDT, 2005, p. 129). Logo, o medo não é insígnia de autoridade, mas prova de sua falência.

A educação como fabricação vê na criança um material humano a ser moldado de acordo com um modelo pré-estabelecido que determina o fim a ser alcançado. Segundo Bárcena e Mèlich, “a partir de um modelo de ser humano [e de sociedade] se inicia um processo de ‘manipulação’ ou ‘repressão’ para conseguir um novo ser humano, de acordo com as finalidades que se havia proposto ao princípio” (BÁRCENA; MÈLICH, 2000, p. 74)⁸. Tal educação é regida pela lógica da instrumentalidade, em que tudo e todos são vistos como meios para alcançar um fim, e a própria criança se transforma em meio para a execução da obra fabricada – a sociedade, o Estado, o mundo ideal. Apenas os conteúdos úteis, as habilidades adequadas, os currículos eficazes têm lugar nesse projeto educativo. Tal projeto não é de fato elaborado pelos educadores, mas segue um modelo ideal que precede as condições e relações reais que se estabelecem na educação entre adultos, crianças e saberes.

Essa educação se caracteriza pela reforma permanente – à adoção de novas propostas, de novas teorias, de novas ações pedagógicas seguem-se a

⁸ Original em espanhol.

implantação de propostas mais conservadoras, abordagens menos experimentais. Pois, tudo que é fabricado pode ser substituído, destruído; o fabricante é senhor absoluto de sua criação. O material humano que é moldado também é supérfluo, substituível, descartável. Se o produto – a criança ou o jovem – não corresponde ao modelo estabelecido – não se integra às exigências da sociedade e da comunidade escolar – ele deve ser tacitamente excluído, colocado à margem, ocultado pelas estatísticas, tipificado como portador de alguma desordem psíquica, estereotipado sob o signo da inadequação. Para Larrosa:

Considerar o nascimento como se fosse o ponto inicial de um desenvolvimento previsto ou, de outra perspectiva, como se fosse o aparecimento de uma matéria prima que vamos tomar como ponto de partida para influir na história, com vistas a uma nova ordem social sobre a qual nós tenhamos planejado suas ordens diretivas, não é receber os que nascem em sua alteridade, mas simplesmente tomá-los, como uma expressão de nós mesmos ou do que nós quiséssemos ser. Mas a alteridade daquele que nasce só pode se fazer presente como tal quando, no encontro com ela, encontramos verdadeiramente algum outro e não simplesmente aquilo que nós colocamos ali. (LARROSA, 2000, p. 188).

Arendt vê em toda a tentativa de ditar a “aparência futura” da novidade – de predeterminá-la, de produzi-la –, a tentativa de roubar dos jovens a oportunidade de empreender algo novo e salvar a morada, o lar humano da destruição.

O mundo, segundo Arendt, está fadado a perecer, a tornar-se mortal, uma vez que foi criado por mãos mortais. “Para preservar o mundo contra a mortalidade de seus criadores”, adverte a autora, “ele deve ser, continuamente, posto em ordem” (ARENDR, 2005, p. 243), ou seja, ele deve ser permanente renovado. Cabe à educação, como pensada por Arendt, tornar essa renovação uma possibilidade sempre aberta, embora nunca assegurada:

[...] ela deve preservar [a] novidade e introduzi-la como algo novo em um mundo velho, que por mais revolucionário que possa ser em suas ações, é sempre, do ponto de vista da geração seguinte, obsoleto e rente à destruição (ARENDR, 2005, p. 243).

3 A DISTINÇÃO RELACIONAL ENTRE EDUCAÇÃO E POLÍTICA

Em *A Crise na Educação*, Arendt insiste, com veemência, na separação entre o âmbito da educação e o da política. Certamente, os princípios, as demandas, as relações que se estabelecem no primeiro são diferentes dos que regem o segundo. Carvalho, em consonância com Arendt, adverte que “transpor, de forma imediata e acrítica, os princípios que regem um âmbito para o outro pode ser no mínimo temerário” (CARVALHO, 2010, p. 849). Uma das consequências desta transposição acrítica denunciada por Arendt é a instrumentalização da educação para fins políticos e sua complementar compreensão da atividade política como forma de educação. A politização da educação é, pois, o instrumento da despolitização: sob a égide revolucionária em questões de educação – o apelo à transformação da vida e do mundo – está a obstinação de prever, controlar, enfim “produzir o novo como um *fait accompli*, isto é, como se o novo já existisse” (ARENDRT, 2004, p. 225). Conceber a atividade política como uma forma de educação, ou seja, pretender educar adultos é apenas uma fachada para ocultar o desejo de dominar e impedir os homens de agirem politicamente. Estes dois dispositivos dirigem-se a um mesmo fim: impedir que o novo faça a sua aparição no mundo. Contudo, esclarece Carvalho, a insistência de Arendt em distinguir entre “esses dois âmbitos de atividades [...] não deve ser compreendida [...] como o estabelecimento de uma independência de um em relação ao outro, mas simplesmente como uma *‘distinção relacional’*”⁹ (CARVALHO, 2010, p. 849). Arendt afirma que a linha que separa as crianças da comunidade adulta jamais deveria se tornar uma muralha, como se houvesse um mundo da criança permanente e autônomo. Aí está explicitada a preocupação da autora em manter o limite que separa o espaço pré-político da educação do espaço público-político como uma linha e não como uma barreira intransponível. Há, pois, uma relação entre os âmbitos pré-político da educação e o político que não implica fusão. A educação não se transforma em política, tampouco a política se transforma em educação – a identidade das duas é evidenciada e resguarda. Nas palavras de César e Duarte:

⁹ Ver DUARTE, A. Poder e Violência no pensamento político de Hannah Arendt: uma Reconsideração. In: ARENDRT, H. Sobre e violência. Trad. André Duarte. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

“Sem ser intrinsecamente política, a educação possui um papel político fundamental” (CÉSAR; DUARTE, 2010, p. 826). A distinção entre ambas as esferas é, portanto, a condição de possibilidade da própria relação entre elas. A respeito das distinções arendtianas, Duarte oferece uma profícua interpretação:

[...] é preciso caracterizar as distinções conceituais propostas por Arendt [...] pensando-se sempre em seu *caráter relacional*, isso é, sobre a pressuposição de que aquilo que se distingue mantém uma relação intrínseca com aquilo de que se distingue, jamais podendo existir como entidade isolada e absoluta (DUARTE, 2009, p. 134).

Duarte inspirado pelo pensamento de Roberto Esposito interpreta as distinções conceituais arendtianas sob o modo da “intensificação do limite diferencial”¹⁰ – o limite que separa duas entidades pode ser pensado “como divisão, mas ao mesmo tempo, [como] união entre o que separa” (ESPOSITO, *apud* DUARTE, 2009, p. 135). Ou seja, as distinções efetuadas por Arendt têm a propriedade de resguardar a especificidade inerente a cada um dos conceitos distinguidos – um conceito jamais se transforma em seu oposto –, ao mesmo tempo em que permitem a articulação, o vínculo entre aquilo que separam. À luz desta hipótese interpretativa é possível considerar que, ao distinguir educação e política, Arendt não está, pois, advogando uma educação que se feche ao mundo público-político, mas pelo contrário, ela concebe uma educação cujo sentido mesmo é a responsabilidade pela continuidade da existência plural dos homens – o mundo compartilhado em atos e palavras livres, que Arendt considera como “o mundo verdadeiramente humano, que em sentido estrito forma a esfera política” (ARENDR, 2008, p. 222). Em suma, Arendt concebe uma educação ligada ao mundo público-político pelo compromisso que assume com a paradoxal tarefa de conservá-lo e renová-lo, ou seja, pelo *amor mundi*.

3.1 O AMOR MUNDI

Em suas referências ao amor em *A Condição Humana*, Arendt afirma que ele é “Por natureza, [...] extramundano” (ARENDR, 2004, p. 254) e é por esta razão

¹⁰ Espósito, R. *Categorías de lo impolítico*, Buenos Aires: Katz Editores, 2006, p. 19.

“que a amor é [...] antipolítico, talvez a mais poderosa das forças humanas antipolíticas” (ARENDR, 2004, p. 254). O amor abole a distância entre as pessoas, destrói as mediações que as separam e as relacionam. A única mediação possível é o surgimento de uma criança – “o produto do amor” (ARENDR, 2004, p. 254). O filho que se interpõe entre os amantes, “é representativo do mundo [...], é uma indicação de que acrescentarão um novo mundo ao mundo existente” (ARENDR, 2004, p. 254). É por intermédio do filho que os amantes regressam ao mundo.

O amor tem um caráter privado, ou melhor, ele é da ordem da intimidade e, portanto, para poder vicejar, precisa ser ocultado da luz do público. Nas palavras de Arendt:

O amor em contraposição à amizade morre ou, antes se extingue assim que é trazido a público [...] Dada a sua inerente natureza extraterrena, o amor só pode falsificar-se e perverter-se quando utilizado para fins políticos, como a transformação ou salvação do mundo. (ARENDR, 2004, p. 61).

O amor, cujo *habitat* próprio é o coração humano, necessita, portanto, da proteção da escuridão para se desenvolver e continuar sendo o que é. Quando exposto ao clarão do público, por mais sincero que seja, o amor “torna-se objeto de suspeita mais do que de compreensão” (ARENDR, 2001, p. 116). A luz do público destrói a essência do amor e o faz degenerar em “meras aparências”. Ademais, o esforço de trazer à luz aquilo que por sua natureza precisa ser ocultado para ser o que é, de revelar a verdade do sentimento e de suas motivações, insere no mundo público-político a criminalidade. A Revolução Francesa foi o testemunho de quão nociva é a entrada dos sentimentos e emoções na esfera público-política – a tentativa de revelar o recôndito do coração humano e perscrutar a verdade de seus sentimentos e de suas motivações, de “desmascarar os disfarces, de expor a duplicidade e a mentira” (ARENDR, 2001, p. 122), de “tirar a máscara do traidor dissimulado” (ARENDR, 2001, p. 122) instaurou, sob a ditadura de Robespierre, o Reino do Terror.

Quando Arendt fala em *amor mundi*, sem dúvida, está se distanciando do amor dos amantes ou do amor pervertido em sentimento, uma vez que eles são extra-mundanos e, portanto, apolíticos. O *amor mundi* é um conceito de inspiração Agostiniana e encontra-se delineado na tese de doutoramento da autora defendida em 1929, cujo título é *O conceito de Amor em Santo Agostinho*. Nessa tese, Arendt

evidencia a distinção agostiniana entre o *amor mundi* e o *amor Dei*, entre a *caritas* – o amor puro que se volta às coisas eternas e não perecíveis – e a *cupiditas* – o amor às coisas do mundo, transitórias e corruptíveis. Ela identifica, portanto, na obra agostiniana, a tensão entre o *amor Dei* que pressupõe uma retirada do mundo, e o *amor mundi* que se dirige às coisas do mundo e, portanto, torna o homem mundano (DUARTE, 2003, p. 4).

Embora o *amor mundi* como aparece nas reflexões de maturidade de Arendt seja devedor da interpretação do conceito agostiniano explicitado na tese de 1929, ele assume novo sentido ao ser adaptado para as reflexões políticas¹¹. Em suas obras de maturidade, Arendt jamais chegou a conceituar o *amor mundi*, mas como bem observou Duarte, tal conceito orientou toda a sua concepção política. Não foi por acaso, portanto, que Arendt escolheu *Amor Mundi* como título provisório da sua obra mais significativa *A Condição Humana*.

Talvez a formulação mais clara do *amor mundi* – amor pelo mundo - apareça em seu ensaio *A Crise na Educação* quando Arendt faz a contundente afirmação acerca da educação:

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós (ARENDR, 2005, p. 247).

O amor ao mundo assume o sentido da responsabilidade pela renovação e continuidade do mundo, pelo cuidado com a morada humana, pelo cuidado da existência plural dos homens – a esfera público-política. Tal responsabilidade está intimamente ligada à responsabilidade assumida frente às crianças – os novos começos que portam o dom da liberdade, isto é, que portam a capacidade de agir politicamente.

O amor pelo mundo que se efetiva na ação e no discurso não pode ser imposto, produzido, forjado, mas pode ser inspirado. Arendt, afirma que:

¹¹ Sobre as relações entre o conceito de *amor mundi* apresentado na tese de 1929 e o apresentado em *A Condição Humana* ver Duarte: http://works.bepress.com/andre_duarte/25

[...] a ação é sempre também um exemplo. Pensar e julgar politicamente também é exemplar [...], porque agir é exemplar. Responsabilidade quer dizer essencialmente que se coloca um exemplo para outros seguirem, mudando, desta forma, o mundo (ARENDDT, *apud* HEUER, 2007, p. 107).

Talvez um dos exemplos que tenha inspirado Arendt a amar o mundo seja o de Maquiavel: “amo mais a minha cidade natal que a minha própria alma” (MAQUIAVEL, *apud* ARENDT, 2001, p. 350), afirmou o florentino em correspondência ao seu amigo Vettori. Nas notas à edição de *Sobre a Revolução*, Arendt comenta esta afirmação: “A questão, tal como Maquiavel a viu, não era se se amava mais Deus do que o mundo, mas se seria capaz de amar mais ao mundo do que a si próprio” (ARENDDT, 2001, p. 350).

Eis que o papel do educador – a apresentação do mundo humano aos novos – implica a tarefa de trazer à luz o testemunho de antepassados e contemporâneos e, portanto, o seu próprio testemunho de amor pelo mundo, ou seja, implica colocar exemplos plurais de apreço pelo mundo diante daqueles que ainda são estrangeiros. A tarefa do educador é, pois, da ordem da inspiração, do “convite ao *amor mundi*” (CORREIA, 2010, p. 821) e não da ordem do projeto, da doutrinação, da formação. Conforme Correia, “Se há alguma possibilidade de ensinar para o *amor mundi* [...] ela reside no compromisso e na responsabilidade pelo mundo traduzida naqueles que o apresentam” (CORREIA, 2010, p. 819).

Há que se ressaltar que o *amor mundi* de modo algum exige o assentimento aos arranjos do mundo, mas o desejo de que o mundo perdure e que, portanto, seja continuamente colocado nos eixos. Cumpre atentar para o fato de que, embora a novidade seja a fonte de renovação do mundo, ela também o ameaça - inspirar o *amor mundi* talvez seja o único antídoto frente aos perigos que o assédio do novo representa para o mundo a cada nova geração.

3.2 O ACOLHIMENTO DA SINGULARIDADE

Como vimos no primeiro capítulo deste trabalho, a educação é o ato do mundo e de seus habitantes de dar boas-vindas aos recém-chegados. Este ato de dar boas-vindas se manifesta no acolhimento dos forasteiros num mundo pré-

existente. A partir desta acolhida, cada estrangeiro vai, pouco a pouco, se tornando alguma coisa única e irrepetível, diferente de todas as pessoas que o precederam e que o sucederão. Tal acolhimento implica “criar um lugar: abrir um espaço em que aquele que vem possa habitar” (LARROSA, 2000, p. 188). Esse espaço é o espaço enquanto possibilidade, enquanto abertura. Não é um espaço preenchido, determinado. Entretanto, este espaço precisa ser estável, seguro, a fim de que a singular novidade desenvolva-se sem ser destruída pelas pressões e demandas do mundo. Ao mesmo tempo, ele não pode estar apartado do mundo, a fim de manter a capacidade de inspirar o desejo de colocá-lo nos eixos – o *amor mundi*.

A criança é, pois, a possibilidade do impossível, a possibilidade sempre aberta de um novo começo do mundo porque ela mesma é novidade, imprevisto, surpresa. O ato de acolhê-la implica também responsabilidade: é a responsabilidade em manter e conservar essa possibilidade, esse imprevisto, essa surpresa. Uma educação norteada pelo *amor mundi* jamais poderá antecipar-se ao aparecimento do “*Quem*” e responder, pelos jovens, à pergunta “*Quem és?*”. Esta deve continuar sendo uma pergunta sem resposta até que irrompa o segundo nascimento: a inserção do homem no mundo em palavras e atos vivos. Ora, este segundo nascimento não pode ser assegurado, imposto, condicionado, seu ímpeto, enfatiza Arendt, decorre do fato de que todo o novo ser é um iniciador – alguém singularmente diferente de “todos os que existiram, existem ou virão a existir” (ARENDR, 2004, p. 188) e por isso capaz de trazer à luz o inesperado. Arendt afirma que “É da natureza do início que se comece algo novo, algo que não pode ser previsto a partir de coisa alguma que tenha ocorrido antes” (ARENDR, 2004, p. 190). Portanto, a ação tem para Arendt o estatuto do milagre – um milagre cujos realizadores são conhecidos, eles são “cada um de nós”. A esse respeito, conclui Larrosa:

Dizer que aquele que nasce tem como ponto de partida o impossível significa, então, que o nascimento constitui a possibilidade de tudo o que escapa ao possível ou, dito de outra maneira, do que não está determinado pelo que sabemos ou podemos (LARROSA, 2000, p. 194).

É em prol do ímpeto de começar – da espontaneidade inscrita no fato da natalidade – do milagre que cada criança é que a educação precisa precaver-se contra todas as formas de antecipação frente à singularidade da criança, qual seja

projetar um ideal de homem, de cidadão, de empreendedor, e sua contrapartida – pré-estabelecer o que é o desajuste, o fracasso. A educação escolar é espaço-tempo no qual o sentido do pertencimento ao mundo é estabelecido e a singularidade (no seu sentido mais geral) se desenvolve à espera de sua nunca assegurada aparição no mundo. Tal desenvolvimento se dá no gradativo embate das convivências, sob a proteção e a escuta atenta do professor à novidade que está por vir.

A singularidade – “a distinção específica” a cada um não é algo que possa ser produzido, porque não é algo que possa ser antevisto. Ela não se limita à mera diferença; a singularidade é, antes de tudo identidade, capacidade de comunicar a si próprio. Qualquer tentativa de defini-la, controlá-la leva à sua não-aparição. É por isso que a educação escolar não é o espaço-tempo de preparação para a ação, não é o momento do treinamento para o agir tal qual uma etapa na construção de uma obra fabricada. À educação não se segue, como algo necessário e previsto, a ação política. A novidade irrompe no mundo, ela é um acontecimento singular que revela ao mundo quem alguém é. Essa revelação depende de um espaço público no qual uma pluralidade de seres singulares veja e seja vista, ouça e seja ouvida.

“Não o Homem, mas os homens habitam a terra” (ARENDT, 2002, p. 31), escreve Arendt. Graças à condição humana da pluralidade, a cada nascimento vem ao mundo um ser único e singular entre os demais, e não uma réplica de um mesmo modelo. Reduzir a pluralidade à unicidade significa destruir a singularidade – a espontaneidade humana –, ou seja, transformar homens plurais em seres supérfluos. Todavia, tal projeto só pode ter êxito através do terror total elevado ao paroxismo dos campos de concentração – o único meio de impedir “que o nascimento de cada novo ser humano dê origem a um novo começo que imponha ao mundo a sua voz” (ARENDT, 2006, p. 507).

Todas as formas de totalitarismos [...] têm uma coisa em comum: sufocar o enigma [...] do novo que vem ao mundo, ocultar a inquietação que todo o nascimento produz, eliminar a incerteza de um porvir aberto e indefinido, [...] converter as crianças numa projeção [...] de nossas ideias e de nossos projetos (LARROSA, 2000, p. 192).

A educação cujo signo é o *amor mundi* deve dizer não ao projeto e sim ao acontecimento; deve dizer não à expectativa e dizer sim à esperança, deve dizer não à intervenção ativa e sim à espera. Enfim, deve dizer não à certeza e sim ao acolhimento e à escuta da voz que cada novo começo impõe ao mundo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A preocupação central deste trabalho foi compreender as relações entre educação e política fora do modo da produção de subjetividades transformadoras do mundo e da vida e, por conseguinte, buscar re-significar o sentido da atividade educativa na contemporaneidade. Quando se pensa na relação entre política e educação o que vem à mente são os projetos de politização da educação – aquelas políticas educacionais que visam formar para a cidadania, formar para a transformação da vida através do trabalho, enfim, formar os novos para que eles transformem o mundo. Contudo, tais projetos têm se mostrado incapazes de alcançar seus objetivos. Em verdade, eles são despolitizadores, visam inibir uma participação de fato singular em atos e palavras no mundo público-político. Ou seja, sob o disfarce da égide revolucionária em questões de educação, eles visam “produzir o novo como [...] se [ele] já existisse” (ARENDRT, 2005, p. 225).

É, pois, contra a confusão entre educação e política que Arendt se manifesta em *A Crise na Educação* – tanto a educação como instrumento da política quanto a atividade política como forma de educação visam impedir que a novidade faça sua aparição no mundo. É em prol da continuidade do mundo público-político, da renovação que cada singularidade porta que Arendt separa educação e política. Contudo, cabe reiterar aqui que tal distinção não é uma barreira intransponível, mas um limite que preserva o caráter próprio de ambas as esferas ao mesmo tempo em que as relaciona. A educação tem um papel essencialmente político – a gradativa apresentação e introdução dos novos no mundo público-político – sem ser política ou confundir-se com a esfera política. A esfera da educação não é, pois, um simulacro do mundo político. Não cabe à educação e ao professor treinar, preparar ou capacitar os novos para o engajamento no mundo. A ação é da ordem do imprevisto e qualquer tentativa de assegurá-la a fará fenecer.

A relação diferencial entre educação e política em Arendt se consubstancia na atitude de amor ao mundo e de acolhimento da singularidade. Instilar amor pelo mundo implica narrar as histórias que resultaram da ação e do discurso de muitos – aqueles momentos extraordinários nos quais a espontaneidade de uma pluralidade de homens singulares revelou-se em sua plenitude. Acolher a singularidade humana implica estar à escuta da voz que cada novo começo impõe ao mundo. Mas,

conforme bem observa Larrosa na esteira do pensamento Arendtiano, “isso exige a renúncia a toda a vontade de saber e de poder, a toda a vontade de domínio” (LARROSA, 2000, p. 196).

O professor que pretende educar e não apenas instruir deve ser um “amante do mundo”, (CORREIA, 2010, p. 819) isto é, alguém que deseja que o mundo persista e que, para tanto, seja renovado. É também alguém que deseja partilhar o mundo com uma pluralidade de homens singulares. Educar é, pois, assumir a responsabilidade – assumir a responsabilidade pelo mundo e assumir a responsabilidade pelos novos começos singulares que vêm ao mundo a cada nascimento. “Qualquer pessoa que se recusa em assumir a responsabilidade coletiva pelo mundo não devia ter crianças, e é preciso proibi-la de tomar parte em sua educação” (ARENDT, 2005, p. 239), afirma Arendt.

Por fim, cabe aclarar que Hannah Arendt jamais pretendeu apresentar soluções categóricas aos problemas da educação. Em seu ensaio *A Crise na Educação*, ela oferece aos leitores um “exercício de pensamento” (ARENDT, 2005, p. 41), um convite para que cada um percorra a sempre viva trilha do pensamento. Pensar acerca da educação – sua tarefa, sua essência, sua distinção relacional com a política – talvez possa iluminar e dotar de sentido a difícil tarefa de educar em um mundo em crise.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, O. A. Condição humana e educação em Hannah Arendt. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v.22, n. 44, p. 23-42, jul/dez. 2008.

ARENDT, H. **A condição humana**. Trad. Roberto Raposo Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

_____. Introdução na Política. In: **A promessa da política**. Trad. Pedro Jorgensen Jr. Rio de Janeiro: Difel, 2008. p. 213 e 222.

_____. A Crise na Educação. In: **Entre o passado e o futuro**. Trad. Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2005. p. 221-247.

_____. **Origens do totalitarismo**. Trad. Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 2006b.

_____. Que é Autoridade? In: **Entre o passado e o futuro**. Trad. Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2005. p. 127-187.

_____. **Sobre Hannah Arendt**. Trad. Adriano Correia. Revista Inquietude, Goiânia, v. 1, n. 2, 2010. Disponível em <<http://www.inquietude.org/index.php/revista/article/viewArticle/45>>. Acesso em: 15/08/2013.

_____. **Sobre a Revolução**. Trad. I. Moraes. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2001.

_____. Trabalho, obra e ação. In: **Hannah Arendt e a Condição Humana**. Org. Adriano Correia. Trad. Adriano Correia. Salvador: Quarteto, 2006.

BÁRCENA, F. MÈLICH, J. Hannah Arendt: educación y natalidad. In: **La Educación como acontecimiento ético: Natalidad, narración y hospitalidad**. Barcelona: Paidós, 2000.

BENJAMIN, W. Experiência e Pobreza. In: **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Obras escolhidas. Trad. Sergio Paulo Rouanet. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985, v.1, p. 114.

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

_____. **A crise na educação como crise na modernidade**. Revista educação. Especial: Hannah Arendt pensa a educação. São Paulo: Editora Segmento, 2007, p. 16-25 (Biblioteca do professor n. 4).

CÉSAR, M. R. DUARTE, A. Hannah Arendt: pensando a crise da educação no mundo contemporâneo. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 36, n. 3, p. 823-837, set/dez, 2010.

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

_____. (Org.). **Hannah Arendt e A condição humana**. Salvador: Quarteto, 2006.

DUARTE, A. **Hannah Arendt e o pensamento político sob o signo do amor mundi**. Disponível em: <http://works.bepress.com/andre_duarte/25>. Acesso em: 25/03/2012.

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

_____. Poder e violência no pensamento político de Hannah Arendt: uma reconsideração. In: ARENDT, H. **Sobre a Violência**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

HEUER, W. Amizade política pelo cuidado com o mundo: sobre política e responsabilidade na obra de Hannah Arendt. **História: Questões e Debates**. Curitiba, n. 46, p. 91-109.

LARROSA, J. O Enigma da Infância. In: **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Trad. Alfredo Veiga Neto. Belo Horizonte; Autêntica, 2000.

PAREDES, D. Pensar la Pluralidad. **Al Margen**: Revista trimestral de cultura. n. 21-22, 2007.

SIEVERS DE ALMEIDA, V. **Amor Mundi e educação**: reflexões sobre o pensamento de Hannah Arendt. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009. p. 193.