

UNIJUÍ
UNIVERSIDADE DO NOROESTE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO NAS CIÊNCIAS

LIZANDRA ANDRADE NASCIMENTO

**HANNAH ARENDT: DISTINÇÕES E VÍNCULOS ENTRE A POLÍTICA E A
EDUCAÇÃO**

IJUÍ, 2008.

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

LIZANDRA ANDRADE NASCIMENTO

**HANNAH ARENDT: DISTINÇÕES E VÍNCULOS ENTRE A POLÍTICA E A
EDUCAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Noroeste do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação nas Ciências.

Professor-Orientador: Dr. Cláudio Boeira Garcia.

IJUÍ, 2008.

A educação está entre as atividades mais elementares e necessárias da sociedade humana, que jamais permanece tal qual é, porém se renova continuamente através do nascimento, da vinda de novos seres humanos. Esses recém-chegados, além disso, não se acham acabados, mas em um estado de vir a ser. Assim, a criança, objeto da educação, possui para o educador um duplo aspecto: é nova em um mundo que lhe é estranho e se encontra em processo de formação; é um novo ser humano e é um ser humano em formação (ARENDR, 1972, P. 234-235).

DEDICATÓRIA

À Ernestina, Franklim, Luciany, Rodrigo, André, Giovana, Leonardo e Guilherme, por acreditarem mais em mim do que eu mesma.

AGRADECIMENTOS

Pai: Se ambos falássemos logicamente todo o tempo, não chegaríamos nunca a lugar algum. Somente repetiríamos os velhos clichês que todo mundo vem repetindo durante séculos.

Filha: O que é um clichê, papai?

Pai: Um clichê? É uma palavra francesa e creio que, originalmente, um termo de tipógrafos. Quando imprimem uma frase, devem escolher as letras soltas e pô-las uma a uma em uma espécie de madeira acanalada para compor assim a frase. Porém, para aquelas palavras e frases que a gente usa com frequência, o impressor conserva conjuntos de tipos já compostos. E essas frases já feitas chamam-se clichês.

Filha: Mas agora esqueci o que dizias sobre os clichês, papai.

Pai: Sim, era a respeito dos embrulhos a que chegamos durante estas conversas, e como chegar a confusões tem certo sentido. Se não caíssemos em embrulhos, nossas conversas seriam como jogar rummy (jogo de cartas de origem israelita) sem embaralhar as cartas primeiro.

Filha: Sim, papai, mas o que acontece com estas coisas, esses conjuntos de tipos já feitos?

Pai: Os clichês? Sim, é a mesma coisa. Todos nós temos montes de frases e idéias feitas, e o impressor tem conjuntos de letras já armados, todos ordenados em frases. Porém, se o impressor quer imprimir algo novo, digamos, algo em um idioma diferente, tem que desarmar todos os conjuntos velhos de letras. Da mesma maneira, para pensar novas idéias ou dizer coisas novas, temos que desarmar nossas idéias feitas e misturar as peças.

Gregory Bateson¹

¹ In: FERNÁNDEZ, Alícia. **A inteligência aprisionada – abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

Agradeço ao meu orientador, Prof. Dr. Cláudio Boeira Garcia que, generosa e pacientemente me ajudou a desarmar velhos clichês e a me aventurar a “pensar novas idéias ou dizer coisas novas”, descobrindo em Hannah Arendt um referencial para pensar a crise na educação de uma forma distinta e mais complexa.

Agradeço também:

- à Prof^a. Dr^a. Maria de Fátima Simões Francisco, à Prof^a. Dr^a. Elza Maria Falkembach e ao Prof. Dr. Paulo Fensterseifer por, gentilmente, aceitarem fazer parte da Banca Examinadora e trazerem importantes contribuições ao meu estudo;

- aos professores e colegas do Mestrado em Educação nas Ciências, da Unijuí, pelas relevantes aprendizagens partilhadas;

- aos estudiosos da obra de Hannah Arendt que constituem o grupo participante do I e do II *Encontro Arendt*, com os quais aprendo sobre a autora e, principalmente, sobre amizade e solidariedade;

- aos meus familiares e amigos especiais, pelo apoio e incentivo durante a realização do Mestrado;

- à minha amiga Sandra Janice Nunes, com quem pude contar, em distintos momentos, seja como companheira de estudos, seja como uma amiga generosa e compreensiva e ao amigo Ivonei Freitas, cuja colaboração também foi relevante neste percurso.

RESUMO

Este estudo discute a suposta crise atual na educação, abordando para tal o pensamento filosófico e político de Hannah Arendt. A questão central explorada pela investigação pode ser resumida na seguinte indagação: que argumentos a autora apresenta, para distinguir as atividades políticas das educacionais, ou mais precisamente, com quais argumentos esclarece a seguinte afirmação: a política é uma atividade que relaciona adultos que já estão educados, por sua vez, na atividade educacional se relacionam adultos com as novas gerações que chegam ao mundo e que, por isso mesmo, precisam, por eles, ser acolhidas e educadas?

No desenvolvimento do estudo são identificados alguns dos principais conceitos pertinentes à atividade da educação. Por isso, discutimos as distinções e aproximações que Arendt estabelece entre os temas: política, *amor mundi*, natalidade, autoridade, educação e cidadania. Temas que interligados permitem esclarecer que a escola - espaço interposto entre o lar e a sociedade - pode e deve contribuir para que a criança adquira os requisitos de que necessita para se inserir adequadamente no mundo adulto.

Para tanto, o educador precisa ser um testemunho da cultura e daquilo que merece ser preservado e, ao mesmo tempo, acolher a criança e a novidade que ela traz. A instituição escolar é também um espaço de preparação para que ela possa nele estabelecer sua presença.

Palavras-chave: Educação, Política, Cultura, Natalidade, Autoridade e *Amor mundi*.

ABSTRACT

This study discusses the supposed crisis in the education, approaching for such the Hannah Arendt philosophical and political thought. The central subject explored by the investigation can be summarized in the following question: that arguments the author presents to distinguish the political activities of the educational ones, or more precisely, what arguments she presents to defend the following statement: is the politics an activity that relates adults while, the educational activity relates adults with the new generations that arrive to the world and what, for that reason, need to be welcomed and educated?

In the course of this study some relevant main concepts to the activity of education are identified. Therefore, it was done a discussion around the Arendt arguments that establish the themes: politics, *amor mundi*, natality, authority, education and citizenship. Themes that together allow us to emphasize that the school – space between home and society - can and must contribute to the necessity that children have to know the adults world.

The teachers need to have culture and know what is necessary to preserve, among take care about the children and the news they bring. The school is also a preparation space to the children presence.

Key-Words: Education, Politics, Culture, Natality, Authority, and *Amor Mundi*.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I - POLÍTICA E CULTURA	17
1 Política/ação/liberdade	17
2 Vita Activa: o privado e o mundo comum	22
3 Cultura, arte e preservação do mundo	29
CAPÍTULO II – SOBRE A EDUCAÇÃO	38
1 A Crise da educação	38
2 Educação, política e a atitude de <i>amor mundi</i>	43
3 Natalidade	49
4 Autoridade	52
5 Compreensão, pluralidade, cidadania e educação	65
CONSIDERAÇÕES FINAIS	70
REFERÊNCIAS	77

INTRODUÇÃO

[...] o pensamento de Arendt, pela sua eloqüente capacidade de reflexão abstrata sobre o problema concreto, pela retomada de uma das linhas da tradição e pela conseqüente revisão de conceitos que acarretou, representa uma redescoberta da sabedoria².

Segundo Lafer³, uma leitura de Hannah Arendt implica num certo esforço de decodificação, pois as linhas de ordenação de seu pensamento não são óbvias, não se encontram apenas nos seus enunciados, mas, também, nas inquietações expressas no conjunto de seus textos. Por isso, antes de tratarmos especificamente posicionamentos da autora sobre a educação, parece pertinente explorar assuntos afins presentes em sua obra.

Para tal, inicialmente abordamos, sob diferentes inflexões, o tema da política, atividade que, segundo Arendt, está relacionada à pluralidade humana e possibilita organizar e regular o convívio entre aqueles que são diferentes. A política surge *entre* os homens e tem a ver com o fato da liberdade da ação, ou seja, ocorre no espaço público do livre agir.

Para discutir a educação, a questão da política é decisiva. Isso porque a autora distingue esses campos de ação, enfatizando que a política é uma atividade que relaciona adultos já educados, e que a educação, por sua vez, tem a ver com os compromissos dos adultos com os novos que chegam ao mundo e precisam ser acolhidos e educados. Também porque, ao relembrar significados originários da política e aqueles que hoje são defensáveis, ela se embate contra a noção de que é tarefa da educação criar novas ordens políticas. Ou seja, se para Arendt a educação, em um sentido amplo, se transformou em uma questão política de primeira grandeza, isso tem a ver com o fato de que os Estados modernos atribuíram a si a responsabilidade pela instrução universal dos cidadãos e não que

² LAFER, Celso. Da Dignidade da Política: sobre Hannah Arendt. **ENTRE O PASSADO E O FUTURO**. 1972, p. 26.

³ IDEM, p. 10.

as crianças, em um sentido estrito, devam assumir responsabilidades do mesmo modo que os adultos. Entre as conseqüências dessa posição está seu argumento de que as crianças não deveriam ser expostas e responsabilizadas por problemas que não lhes cabe e nem estão em condições de assumir.

Afins ao tema da política, outras considerações de Arendt lançam luzes para compreendermos o significado de sua reflexão sobre a educação nas circunstâncias atuais. Entre elas, as atividades da vida ativa e da vida contemplativa, trabalho, fabricação, ação, pensamento e juízo, assim como o assunto da crise da cultura nas sociedades de massa, o qual é pensado por Arendt junto aos temas da crise da autoridade e da substituição do cultivo do espírito pelo simples consumo das coisas. Capacidades e temas pensados, por Arendt, em relação aos significados do mundo comum, da esfera pública, do social e do privado.

Arendt destaca que a esfera pública – enquanto mundo comum – nos reúne na companhia dos outros. É nele que estabelecemos contato com as diferentes gerações, permitindo a preservação do legado de cada uma. Nas sociedades de massa, a esfera pública perdeu a capacidade de manter as pessoas juntas, relacionando-as e separando-as, uma vez que, fatores como o consumo e o desinteresse pelos assuntos comuns, ou seja, pela política, a ameaçam de desaparecimento.

A autora examina as atividades do trabalho, da fabricação e da ação relacionadas às condições de existência humana e desenvolvidas nos espaços privado, público e social. Estas atividades se relacionam com as condições mais gerais da existência humana: nascimento e morte, natalidade e mortalidade. Para Arendt, enquanto o *homo faber* constrói o artifício humano e garante a durabilidade do mundo através de sua obra, o *homo laborans* se mistura com os materiais. Com a ascensão do social, confundem-se o domínio público e o privado, subordinando o primeiro ao segundo. Diante da vitória do *animal laborans* e de uma sociedade que não sabe como cuidar do mundo, é necessário assegurar um espaço político para a participação cidadã, mantendo a distinção entre os assuntos da esfera privada e os assuntos de interesse comum, e, preservando o mundo e o legado das distintas gerações. Esse é o mundo no qual recebemos as novas gerações. Nas sociedades

de consumo atuais, obras, feitos e palavras perdem sua capacidade de resistir ao ir e vir das múltiplas gerações; daí os consideráveis desafios que apresentam aos educadores e adultos, sobretudo porque uma das tarefas centrais da educação é a de fazer a mediação entre o velho e o novo.

As considerações de Arendt acerca do tema cultura são relevantes porque elas estabelecem mediações entre os assuntos da política e os da educação. O fato é que as instituições escolares sempre estão inscritas em determinadas sociedades, às quais cabe receber suas novas gerações. A cultura, entendida nesses termos, é, pois, o elemento capaz de tornar o mundo um lugar habitável para os adultos que estão no mundo e para os novos que nele chegam (ARENDR, 1972, p. 266).

Arendt encontra na distinção entre arte e cultura um referencial para compreendermos a relação entre cultura e o âmbito da política. Isso porque, a cultura indica que o domínio público, politicamente assegurado por homens de ação, oferece espaço de aparição àquelas coisas cuja essência é aparecer e ser belas: a arte e a política se ligam pelo fato de que são fenômenos do mundo público.

A *cultura animi* medeia o conflito entre o artista e o homem de ação, pois a mente educada e culta pode cuidar e preservar um mundo de aparências baseado no critério da beleza. E, nesse contexto, a faculdade do juízo implica uma atividade política, pois ocorre no espaço de ação, implica também a pluralidade e a existência de interlocutores. O que se relaciona, observa Arendt, com a “mentalidade alargada” considerada por Kant como o modo de pensar que transcende suas próprias limitações individuais, levando em conta a perspectiva dos outros com quem convive. Trata-se de um “ponto de vista geral”.

O juízo constitui-se como uma das faculdades fundamentais do homem enquanto ser político, porque lhe permite se orientar no mundo comum. A condição do julgamento é a dignidade humana, a possibilidade da ação espontânea dos homens no mundo, sendo que o gosto julga o mundo em sua aparência e temporalidade. O que interessa é o mundo, não o homem ou sua vida individual. Portanto, o gosto decide como deve o mundo parecer, e impõe limites contra um amor indiscriminado e imoderado do meramente belo, conferindo uma significação

humana ao âmbito da fabricação e da qualidade: “O gosto humaniza o mundo do belo ao não ser por ele engolfado; cuida do belo à sua própria maneira ‘pessoal’ e produz assim uma ‘cultura’” (ARENDDT, 1972, p. 279).

A autora afirma, ainda, que a *humanitas* implica o cultivo de atitudes voltadas a preservar, admirar e cuidar das coisas do mundo; que releva exercitar livremente nosso gosto, acima das especialidades que aprendemos e exercemos; que igual aos romanos, podemos considerar culta, aquela pessoa que sabe escolher suas companhias, coisas e pensamentos (ARENDDT, 1972, p. 279-281). Refletir sobre a cultura e sua importância social e política, sobre a destruição da cultura pela atitude de consumo exacerbado e pela transformação de grandes obras em produtos para o entretenimento, nos leva a questionar se a escola tem sido coerente no que diz respeito ao seu compromisso de preservar o mundo. Isso porque, conservar faz parte da essência da atividade educacional, cuja tarefa é sempre abrigar e proteger alguma coisa – a criança contra o mundo, o mundo contra a criança, o novo contra o velho, o velho contra o novo (1972, p. 242). Nesse sentido, a leitura de Hannah Arendt nos instiga a reassumir o interesse pela política e pelos assuntos comuns, de forma a agirmos com bom senso, exercitando nossa capacidade de pensar, de ajuizar politicamente e de agir por “amor ao mundo”.

Os posicionamentos de Arendt acerca da política, da esfera pública, do mundo comum, do social e do privado e da importância social e política da cultura, que compõem o primeiro capítulo desta pesquisa, resultam de uma revisão bibliográfica das principais obras de Hannah Arendt, e de comentadores. Nele apresentamos tópicos antes descritos, os quais são relevantes à compreensão de suas considerações a respeito da educação, já que, ao se tornar uma crise política, a crise da educação se constitui como questão central de nossa época e, enquanto tal se relaciona aos demais aspectos da esfera pública e ao interesse de todos os cidadãos.

No segundo capítulo, intitulado “Sobre a Educação”, discutimos as distinções e aproximações que Arendt estabelece entre os temas política, *amor mundi*, natalidade, autoridade, educação e cidadania. Temas que interligados permitem esclarecer que a escola - espaço interposto entre o lar e a sociedade - pode e deve

contribuir para que a criança adquira os requisitos de que necessita para se inserir adequadamente no mundo adulto; que, para tanto, o educador precisa ser um testemunho da cultura e daquilo que merece ser preservado e, ao mesmo tempo, acolher a criança e a novidade que ela traz. Ou seja, a instituição escolar é o espaço de mediação entre o lar e o mundo, e, ao mesmo tempo, de preparação para que ela possa nele estabelecer sua presença.

Conviver em um mundo comum, no qual, sob diferentes posições, partilham adultos e as novas gerações por eles acolhidas é condição para o aparecimento das diferenças entre os adultos entre si e entre eles e as crianças. Na sociedade de massas, o mundo entre as pessoas perdeu a força de relacioná-las e mantê-las juntas. Por isso, relevam a esfera pública, na qual os adultos se responsabilizam pelo mundo em comum, e as instituições escolares nas quais são acolhidos aqueles que um dia por ele se responsabilizarão.

Nas circunstâncias da sociedade de massas, a objetividade baseada no dinheiro como denominador comum para a satisfação de todas as necessidades contrasta com a realidade da esfera pública, que conta com inúmeros aspectos e perspectivas, nas quais o mundo se apresenta e para os quais nenhuma medida ou denominador comum pode ser inventado. O mundo comum é o terreno comum a todos, mas os que estão presentes ocupam nele lugares diferentes (ARENDDT, 2005, p. 67): ele acaba quando é visto só de um aspecto e de uma só perspectiva.

Cada geração tomaria emprestada dos objetos do trabalho sua durabilidade, a fim de transmitir às vindouras suas mais preciosas e memoráveis experiências. Para que a transmissão chegue a termo, isso é, para que a memória do passado possa se fazer viva e cultivada pelas gerações vindouras, é necessário, em contrapartida, que essas reconheçam as experiências que lhes são transmitidas como preciosas e memoráveis também para si. E é necessário, portanto, para a comunicação das gerações que estas possuam um juízo comum sobre o que, em suas experiências, é valioso e digno de ser salvo do esquecimento. Assim, apenas poderão os objetos do trabalho relacionar as gerações se estas compartilharem um mesmo “tesouro comum”, ou seja, se compartilharem uma mesma “tradição” (FRANCISCO, 2007, p. 34).

Para Arendt, a tradição significa o testamento que acompanha o tesouro legado pelo passado ao futuro, em que são selecionadas as experiências de cada geração a serem preservadas do esquecimento e a serem transformadas em

histórias, de modo que possam ser transmitidas ao futuro, fornecendo os critérios de seleção do que constitui o mais valioso. Nesse sentido, a tradição possibilita a existência de um tempo humano, formado pelo presente, pelo passado e pelo futuro. A tradição é considerada por Arendt como o fio que liga as gerações entre si, permitindo que elas se reconheçam e possuam uma história comum (FRANCISCO, 2007, p. 34-35).

Com Arendt entendemos que a experiência da aprendizagem deve significar a oportunidade de conhecer e preservar o legado cultural das gerações anteriores, e embora, nesse espaço, pelo menos com crianças, não se trate de um diálogo ao modo do cidadão adulto, é importante que o estudante examine as questões de conhecimento, sob inúmeros pontos de vista. Nisso, pode exercer a atividade de inquietar-se e de pensar, sempre em busca de novas respostas para as questões que lhes são pertinentes.

Um processo educacional com estes contornos choca-se com a situação vivenciada em nosso país atualmente, em que um em cada três alunos da 4ª série tem nível de 1ª série⁴. Esses e outros elementos de estatuto diferentes apontam para a seriedade da crise da educação. Arendt nos alertou enfaticamente que os problemas da educação, sobretudo os que dizem respeito ao conhecimento, à informação entre outros, não podem ser tratados de maneira superficial e têm de ser enfrentados nos seus próprios termos. Questões tais como: por que a passagem pela escola não garante a aquisição de conhecimentos significativos para a vida dos indivíduos e que lhes possibilite o exercício de suas profissões? Por que, não raro, professores se encontram “apenas a um passo a frente das turmas em termos de conhecimento”? Por que a experiência escolar não tem contribuído para que possamos desenvolver atitudes de conhecimento, de preservação e não apenas de consumo? Tais questionamentos devem ser acolhidos no horizonte das reflexões

⁴ Um terço das crianças brasileiras chega à 4ª série do Ensino Fundamental apresentando nível de aluno da 1ª série. Isso significa que foram à escola, passaram de ano, mas não aprenderam as lições iniciais. A constatação foi divulgada pelo O Estado de São Paulo, ontem, a partir de um levantamento do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), ligado ao Ministério da Educação (MEC). A pesquisa do Inep não está pronta, mas o Estadão teve acesso aos dados e concluiu que um terço dos estudantes de 4ª série não sabe nem o que deveria ter aprendido no primeiro ano de escola. (JORNAL ZERO HORA, Segunda-feira, 24 de março de 2008).

sobre a realidade da educação em nosso país e as respostas a eles necessitam ser buscadas por todos.

Ao longo desse estudo, destacamos a centralidade do tema da ação na reflexão de Arendt sobre os desafios de nosso tempo; o quanto, ela nos faz pensar e instiga a apostar nessa capacidade milagrosa dos seres humanos de iniciar séries novas de acontecimentos, e, conseqüentemente, de enfrentar os desafios e crises que hoje afetam as esferas da vida privada e pública nas quais os humanos vivem ou se reúnem para discutir e encontrar soluções para seus problemas.

CAPÍTULO I – POLÍTICA E CULTURA

1 Política/ação/liberdade

Inicialmente interessada pelos temas da metafísica sob a perspectiva fenomenológica, Hannah Arendt foi desafiada a tratar do tema da política pelos acontecimentos de sua época.

Arendt (2004) lembra que a idéia da “coisa política” aflora pela primeira vez na história na *polis* grega e é idêntica à liberdade: “A política baseia-se no fato da pluralidade dos homens”. É ela que deve organizar e regular o convívio de diferentes, não de iguais. O livre agir é agir público, e público é o espaço original do político.

Contrariando a idéia amplamente difundida de que o político é inerente ao ser humano, Arendt (2004, p. 8) acentua que a política surge não *no* homem, mas sim *entre* os homens, que a liberdade e a espontaneidade dos diferentes homens são pressupostos necessários à constituição de um espaço entre os homens, onde só então se torna possível a política, a verdadeira política. Desse modo, o sentido da política é a liberdade, posto que “O milagre da liberdade está contido nesse poder começar que é, em si, um novo começo, já que através do nascimento veio ao mundo que existia antes dele e continuará existindo depois dele” (ARENDR, 2004, p. 9).

A liberdade está diretamente ligada à política, sendo impossível pensá-la fora do âmbito da liberdade. A liberdade política e seu contrário não podem ser vivenciados na introspecção. Tal definição, elaborada pela tradição filosófica, deslocou a liberdade do âmbito político para a esfera do pensamento sob o domínio da vontade.

[...] o motivo para essa obscuridade está em que o fenômeno da liberdade não surge absolutamente na esfera do pensamento, que nem a liberdade nem o seu contrário são vivenciados no diálogo comigo mesmo, no decurso do qual emergem as grandes questões filosóficas e metafísicas, e que a tradição filosófica, [...] distorceu, em vez de esclarecer, a própria idéia de liberdade, tal como ela é dada na experiência humana ao transpô-la de seu campo original, o âmbito da Política e dos problemas humanos em geral, para um domínio interno, a vontade, onde ela seria aberta à auto-inspeção. (ARENDR, 1972, p. 191).

A liberdade dá significação à vida política, embora não seja o único problema da esfera política. E, nas circunstâncias modernas de encurtamento da esfera pública e de limitação do espaço de ação humana, quando questionamos sobre o sentido da política, a resposta apresentada por Arendt (2006, p. 38) é: “o sentido da política é a liberdade”.

A liberdade se relaciona com a capacidade humana de ação; “pois ação e política, entre todas as capacidades e potencialidades da vida humana, são as únicas coisas que não poderíamos sequer conceber sem ao menos admitir a existência da liberdade, e é difícil tocar em um problema político particular sem, implícita ou explicitamente, tocar em um problema de liberdade humana” (ARENDR, 1972, p. 191-192). Sem a liberdade, a vida política estaria destituída de significado.

Segundo Arendt (1972, p. 192), a noção de liberdade experimentada sob o domínio interno da consciência ou das livres discussões que animavam as diferentes escolas filosóficas, não tem o mesmo significado dos antigos. Tal noção de liberdade descoberta pelos filósofos se propagou nas instituições universitárias posteriores, nas quais o exercício do livre pensar se inspira na noção da liberdade exercida na *polis*. A liberdade pensada e reduzida à esfera da intimidade resulta em uma separação do mundo onde seu significado original foi estabelecido, nesse caso ela se reduz ao “espaço íntimo, no qual os homens podem fugir à coerção externa e sentirem-se livres”.

Para Arendt:

Tomamos inicialmente consciência da liberdade ou de seu contrário em nosso relacionamento com outros, e não no relacionamento com nós mesmos. Antes que se tornasse um atributo do pensamento ou uma qualidade da vontade, a liberdade era entendida como o estado do homem livre, que o capacitava a se mover, a se afastar de casa, a sair para o

mundo e a se encontrar com outras pessoas em palavras e ações (ARENDDT, 1972, p. 194).

A autora alerta para o fato de que onde os homens convivem, mas não constituem um organismo político, a comunidade não se caracteriza pela liberdade. Sempre que o mundo artificial não se torna palco para ação e discurso, a liberdade não possui realidade concreta. Sem um âmbito público politicamente assegurado, falta à liberdade o espaço concreto onde aparecer. A liberdade como fato demonstrável e a política coincidem e são relacionadas uma à outra, como dois lados da mesma matéria (ARENDDT, 1972, p. 194-195).

Para o homem ser livre não basta deixar de ser escravo. É necessário que viva na companhia de outros homens, igualmente livres, e que haja um espaço público onde possam encontrar-se, discursar e agir.

É preciso estar ciente de que a liberdade, enquanto relacionada à política, não é um fenômeno da vontade. Não se trata de livre arbítrio, uma liberdade de escolha que arbitra entre duas coisas dadas, uma boa e outra má, como uma escolha predeterminada pelo fato de ser bastante discuti-la para iniciar sua operação (ARENDDT, 1972, p. 197).

A ação livre é a que dá início a algo novo, não existente nem na imaginação, agir é “chamar à existência o que antes não existia” (ARENDDT, 2005, p. 198), o desconhecido. Para ser livre, a ação deve ser livre de motivos e do fim intencionado como um efeito previsível. A ação é livre quando consegue transcender os motivos e objetivos determinantes do ato particular. A ação livre não é determinada nem pelo intelecto nem pela vontade, embora necessite de ambos para executar um objetivo. Os homens são *livres* (diferente de possuírem o dom da liberdade) enquanto agem; pois ser livre e agir são a mesma coisa.

Os gregos utilizavam metáforas para distinguir a política das demais atividades e a comparavam às artes, onde o desempenho é o elemento virtuoso por excelência. Por isso, a política é freqüentemente definida como uma arte. No entanto, não se trata de uma definição da política, e sim de uma metáfora, pois do contrário o Estado, ou Governo, seriam considerados uma obra de arte. A arte

criativa oferece um produto da ação e torna esse produto independente, de existência própria. A política depende para sua existência e conservação da ação dos homens. “A existência independente identifica a obra de arte como um produto do fazer; a total dependência de atos posteriores para mantê-lo em existência caracteriza o Estado como um produto da ação” (ARENDT, 1972, p. 200).

As artes de realização têm afinidade com a política: nela os artistas precisam de audiência para exibir seu virtuosismo, do mesmo modo, os homens que agem precisam da presença de outros para que possam aparecer; ambos requerem, pois, um espaço publicamente organizado; ambos dependem de outros para o desempenho em si. O espaço público organizado encontra referência na *polis* grega “que proporcionou aos homens um espaço para aparecimentos onde pudessem agir – uma espécie de anfiteatro onde a liberdade podia aparecer.” (ARENDT, 1972, p. 200-201).

Estamos habituados a considerar a liberdade como atributo da vontade e do pensamento, muito mais do que da ação. O liberalismo considera que a liberdade é incompatível com a existência da sociedade e só pode ser tolerada fora do âmbito dos problemas humanos; a ação, ao contrário do pensamento, é perigosa e, portanto, deve ser restringida. Por isso, o liberalismo colaborou para a eliminação da noção de liberdade do âmbito político, o qual deve ocupar-se quase exclusivamente com a manutenção da vida e com a salvaguarda de seus interesses. O fato é que, para Arendt, onde a vida está em jogo, toda a ação se encontra sob o jugo da necessidade, e o âmbito adequado para cuidar das necessidades vitais é a esfera da vida social e econômica, cuja administração tem obscurecido o âmbito político desde o início da era moderna.

Para a autora, os gregos e romanos antigos concebiam a liberdade como conceito exclusivamente político enquanto o pensamento filosófico que apareceu no período de decadência política da *polis* e da República Romana descobriu uma nova esfera para a liberdade, qual seja, a liberdade de pensamento, que se apresentava como uma alternativa distinta da liberdade da *polis*. Desde aí a liberdade, não raro, foi concebida afastada do âmbito da política e, para muitos, seu significado era encontrado no momento em que o homem renunciasse ao agir nesse espaço

retirando-se para a esfera da intimidade na qual ela poderia ser plenamente exercida.

Arendt (1972, p. 211) esclarece que, desde que foi equacionada ao livre arbítrio, a liberdade tem sido problema filosófico de primeiro plano, e, como tal, foi aplicada ao âmbito político, tornando-se também um problema político. Devido ao desvio filosófico da ação para o livre arbítrio, o ideal de liberdade deixou de ser o virtuosismo. Para Arendt, todos os negócios políticos sempre foram transacionados a partir da faculdade de prometer e de manter a promessa face às incertezas do futuro.

Segundo a autora, em *A Cidade de Deus*, Agostinho aborda o pano de fundo das experiências romanas, onde a liberdade é concebida não como disposição humana íntima, mas como um caráter da existência humana no mundo. O aparecimento do homem no mundo é equacionado com o surgimento da liberdade no universo; o homem é livre porque ele é um começo e foi criado depois que o universo passara a existir. Ao nascer, cada homem reafirma o começo inicial, pois surge como algo novo em um mundo já existente e que continuará a existir depois da morte de cada indivíduo. Como um começo, o homem pode começar; ser humano e ser livre são uma única e mesma coisa. Segundo Agostinho, Deus criou o homem para introduzir no mundo a faculdade de começar: a liberdade (ARENDR, 1972, p. 215-216).

A ação e o começo são idênticos, então uma capacidade de realizar milagres deve ser incluída na gama de faculdades humanas. Todo início interrompe os automatismos, é algo que não poderia ser esperado, e, portanto, um “milagre”. Conforme Arendt (1972, p. 218), toda nossa existência se assenta em uma cadeia de milagres, o aparecimento da terra, o desenvolvimento da vida orgânica sobre ela, a evolução do gênero humano a partir das espécies animais.

Tendo em mente o homem como agente e a capacidade humana de iniciar processos e interrompê-los através da ação, pode-se admitir, e até mesmo esperar, o milagre na dimensão política, pois a ação humana desencadeia processos imprevisíveis e resultados novos e inesperados. Se o mundo atual espera por um

milagre por não ter outra saída não significa que tais expectativas estejam fora do âmbito da política, pois enquanto os homens puderem agir serão capazes de iniciar cadeias espontâneas.

Se para os antigos era evidente essa relação entre a ação e a liberdade, para nós, observa Arendt, as coisas não parecem tão fáceis. Posto que, em virtude das grandes desventuras da humanidade causadas pela política, como a extinção da própria liberdade pelas formas totalitárias de Estado, a questão sobre o sentido da política toma proporções muito maiores.

Garcia (2006) comenta que a reflexão filosófica e política de Arendt não se reduz a compreender o fenômeno totalitário, mas que esse acontecimento a instiga a pensar nas possibilidades da política e da ação após seu aparecimento no mundo:

Pensar as possibilidades da política após os governos totalitários, de acordo com Arendt, implica, sob uma perspectiva moral, reconhecer que ocorreram crimes para os quais não existem referências legais de punição, demanda, também, uma consideração a respeito das experiências e das noções políticas originárias e daquelas que as sucederam em vista de: “voltar a encontrar, por detrás das filosofias políticas, hostis à política e à ação, o que seria a experiência da política e da ação” (AMIEL, Apud Garcia, 2006, p. 01-02).

No centro da política encontra-se o cuidado com o mundo, por isso, a seguir trataremos dos temas relacionados à existência humana no mundo, para, posteriormente, no Capítulo II, discutirmos as relações e distinções entre política e educação.

2 A *Vita Activa*: o privado e o mundo Comum

A atividade do trabalho (labor) corresponde ao processo biológico do corpo humano e consiste no metabolismo do homem com a natureza, visando à satisfação das necessidades permanentemente repostas no processo vital.

A única atividade que corresponde estritamente à experiência de completa ausência do mundo ou, antes, à perda do mundo que ocorre na dor, é o labor, no qual o corpo humano, embora em atividade, também se volta para dentro de si mesmo, concentra-se apenas no fato de estar vivo, e permanece preso ao seu metabolismo com a natureza sem jamais transcender ou

libertar-se do ciclo repetitivo do seu próprio funcionamento (ARENDR, 2005, p. 127).

O trabalho, enquanto interação do homem com a natureza, não deixa vestígios duradouros, pois: “os produtos do labor, produtos do metabolismo do homem com a natureza, não duram no mundo o tempo suficiente para se tornarem parte dele, e a própria atividade do trabalho (labor), concentrada exclusivamente na vida e em sua manutenção, é tão indiferente ao mundo que é como se este não existisse” (ARENDR, 2005, p. 130). O *animal laborans* é compelido pelas necessidades do corpo, buscando pelo trabalho somente a preservação da vida em seu ciclo de esgotamento e regeneração, de produção e de consumo.

A obra ou fabricação, por seu turno, é a atividade correspondente ao artificialismo da existência humana. Produz um mundo “artificial” de coisas, diferente do ambiente natural, portanto, a obra corresponde ao caráter não natural da existência humana. Esse mundo se destina a sobreviver e a transcender todas as coisas individuais. A condição humana da obra é a mundaneidade. A obra e o produto da fabricação “emprestam certa permanência e durabilidade à futilidade da vida mortal e ao caráter efêmero do tempo humano” (ARENDR, 2005, p. 16).

Por fim, a ação é única atividade que se exerce diretamente entre os homens, sem mediação das coisas da matéria, condição da pluralidade humana no mundo. Segundo Arendt, as conseqüências da ação são ilimitadas porque, embora possa provir do nada, atua sobre seres que também são capazes de agir, a reação em cadeia, e todo processo é causa de nova ação. Basta um ato ou uma palavra para mudar a série de acontecimentos, “[violando limites e transpondo barreiras] na esfera dos negócios humanos” (ARENDR, 2005, p. 203). Agir, no sentido mais geral do termo, esclarece Arendt, significa tomar iniciativa, iniciar. O verbo ‘agir’, correspondente aos dois verbos gregos *archein* (‘começar’, ‘ser o primeiro’ e, finalmente, ‘governar’) e *prattein* (‘atravessar’, ‘realizar’ e ‘acabar’) correspondem aos dois verbos latinos *agere* (‘pôr em movimento’, ‘guiar’) e *gerere* (cujo significado original é ‘conduzir’).

Ao contrário da fabricação, guiada pelo modelo percebido de antemão; os desdobramentos da ação são imprevisíveis; como é impossível prever suas

conseqüências, os significados dos acontecimentos só podem ser apreendidos retrospectivamente quando eles chegam ao fim.

Conforme Arendt (2005, p. 188), a pluralidade humana, condição básica da ação e do discurso, tem o duplo aspecto de igualdade e diferença. Se não fossem iguais, os homens seriam incapazes de compreender-se entre si e aos seus ancestrais, ou de fazer planos para o futuro e prever as necessidades das gerações vindouras. Se não fossem diferentes, se cada ser humano não diferisse de todos os que existiram, existem ou virão a existir, os homens não precisariam do discurso, da ação para se fazerem entender. Com simples sinais e sons, poderiam comunicar suas necessidades mediatas e idênticas.

Nesse contexto, ser diferente não significa ser outro ou possuir alteridade. No homem, a alteridade (aspecto importante da pluralidade, permite distinguir as coisas) que ele tem em comum com tudo o que existe, e a distinção, que ele partilha com tudo o que vive, torna-se singularidade, e a pluralidade humana é a paradoxal pluralidade de seres singulares (ARENDR, 2005, p. 188).

A ação e o discurso são os modos pelos quais os seres humanos se manifestam uns aos outros, não como objetos, mas como homens. Os homens podem viver sem trabalhar ou sem nada acrescentar ao mundo, porém não podem abrir mão da ação e do discurso, sem os quais a vida deixaria de ser humana.

É com palavras e atos que nos inserimos no mundo humano; e esta inserção é como um segundo nascimento, no qual confirmamos e assumimos o fato original e singular do nosso aparecimento físico original. Não nos é imposta pela necessidade, como o labor, nem se rege pela utilidade, como o trabalho. Pode ser estimulada, mas nunca condicionada, pela presença dos 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 (ARENDR, 2005, 189-190).

A ação iniciada pelo homem é humanamente revelada através de palavras, e, embora o ato possa ser percebido em sua manifestação física bruta, sem acompanhamento verbal, só se torna relevante através da palavra falada na qual o autor se identifica, anuncia o que fez, faz e pretende fazer.

Para Arendt (2005, p. 192-193), a “qualidade reveladora da ação e do discurso vem à tona quando as pessoas estão *com* outras, isto é, no simples gozo da convivência humana, e não ‘pró’ ou ‘contra’ as outras”. Por isso, além do ato em si, para manifestar-se plenamente, a ação requer o espaço da esfera pública e transcende a mera atividade produtiva.

A ação e o discurso ocorrem entre homens, na medida em que a eles são dirigidos, e conservam sua capacidade de revelar o agente mesmo quando o seu conteúdo é exclusivamente ‘objetivo’, voltado para o mundo das coisas no qual os homens se movem, mundo este que se interpõe ente eles e do qual procedem seus interesses específicos, objetivos mundanos. Estes interesses constituem, na acepção mais literal da palavra, algo que inter-essa, que está entre as pessoas e que, portanto, as relaciona e interliga (ARENDR, 2005, p. 195).

A revelação que ocorre através do discurso e o surgimento de algo novo por meio da ação incidem sobre a teia dos negócios humanos, que é pré-existente. A pré-existência desse espaço é condição para que possam ser produzidas ‘histórias’, com a mesma intensidade com que a fabricação produz coisas tangíveis. Por isso, toda vida pode ser narrada como uma história. Para Arendt (2005, p. 196-197), a vida humana constitui uma história e a História vem a ser o livro de história da humanidade, com muitos atores e narradores, mas sem autores tangíveis, posto que ambas resultam da ação.

Para a ação, a presença dos outros é indispensável, portanto, estar isolado é estar privado da capacidade de agir. A ação e o discurso necessitam da presença de outros, sendo circundados pela teia de atos e palavras de outros homens e estão sempre em contato com ela.

Para Arendt, o *mundo comum* é constituído pelos arranjos que o homem faz para se abrigar e sobreviver e é o espaço ‘público’, compreendido, em primeiro lugar, como o espaço onde os homens podem ser vistos e ouvidos. A aparência constitui a realidade cuja percepção depende da aparência e, portanto, da esfera pública. Até mesmo a meia-luz que ilumina a nossa vida privada e íntima deriva da luz intensa da esfera pública. Porém, alerta Arendt (2005, p. 61): há coisas que não podem suportar a luz implacável da constante presença dos outros no mundo público; neste, só é tolerado o que é relevante e digno de ser visto ou ouvido.

Em segundo lugar, o termo 'público' significa o próprio mundo, na medida em que é comum a todos nós e diferente do lugar que nos cabe dentro dele. Este mundo, contudo, não é idêntico à terra ou à natureza como espaço limitado para o movimento dos homens e condição geral da vida orgânica. Tem a ver com o artefato humano e com os negócios realizados entre os que, juntos, habitam o mundo. "Conviver no mundo significa essencialmente ter um mundo em comum, como uma mesa se interpõe entre os que se assentam ao seu redor; pois, como todo intermediário, o mundo ao mesmo tempo separa e estabelece uma relação entre os homens" (ARENDDT, 2005, p. 62).

A existência de uma esfera pública e a transformação do mundo em uma comunidade de coisas que reúne os homens e estabelece uma relação entre eles depende da permanência, ou seja, o mundo enquanto espaço público deve transcender a duração da vida de homens mortais. "Sem essa transcendência para uma potencial imortalidade terrena, nenhuma política, no sentido restrito do termo, nenhum mundo comum e nenhuma esfera pública são possíveis" (ARENDDT, 2005, p. 64).

O mundo comum é o espaço no qual adentramos ao nascer e que deixamos ao morrer; é, também, o que temos em comum com aqueles que vivem conosco, com os que viveram aqui antes e com aqueles que virão depois de nós. "O mundo é o [...] espaço intermediário no qual se dão os negócios humanos" (COURTINE-DENAMY, 2004, p. 95).

Hannah Arendt (2005, p. 65) salienta a relevância da presença pública, afirmando que: "É o caráter público da esfera pública que é capaz de absorver e dar brilho através dos séculos a tudo o que os homens venham a preservar da ruína natural do tempo".

A *polis* para os gregos e a *res publica* para os romanos constituíam um espaço protegido contra a futilidade e reservado à relativa permanência, senão à imortalidade dos mortais. Ao contrário, na era moderna, a admiração pública e a recompensa monetária têm a mesma natureza e podem substituir uma à outra; é

também algo a ser usado e consumido; e o *status* satisfaz uma necessidade como o alimento satisfaz outra: a admiração pública é consumida pela vaidade individual da mesma forma que o alimento é consumido pela fome. E, ainda que estas necessidades fossem compartilhadas por outros a sua futilidade iria impedi-las de estabelecer algo sólido e durável como um mundo comum (ARENDDT, 2005, p. 66). A admiração pública passa a ser consumida diariamente, em doses cada vez maiores, deixando de constituir um espaço de preservação, no qual as coisas são poupadas de destruição pelo tempo.

O que assegura a realidade no mundo comum é a pluralidade, ou seja, o fato de que esses homens, com suas diferentes posições e diferentes perspectivas, se interessam pelo mesmo objeto. E, a pluralidade é ameaçada pelo isolamento, onde ninguém pode concordar com ninguém, situação característica das tiranias; e também das sociedades de massas ou de histeria em massa, em que todos se comportam como membros de uma única família. Nessas condições, os homens se tornam seres inteiramente privados de ver e ouvir os outros, e, de ser vistos e ouvidos por eles. São prisioneiros da subjetividade de sua própria existência singular, que continua a ser singular mesmo que a experiência seja multiplicada várias vezes.

Como ressalta Arendt (2005, p. 68), o mundo comum acaba quando é visto só de um aspecto e só de uma perspectiva. Sem a presença dos outros, ou seja, no isolamento, o homem é privado da possibilidade de ser visto e ouvido por outros, de ter um mundo comum de coisas, e de realizar algo mais permanente que a própria vida, então, é como se o homem não existisse.

A sociedade de massas destrói as esferas pública e privada (ARENDDT, 2005, p. 68-70), privando os homens de seu lugar no mundo, de seu lar privado, em que se sentem resguardados contra o mundo e onde os excluídos encontravam, no espaço privado, um substituto para o mundo. O estágio final do desaparecimento da esfera pública é acompanhado pela ameaça de liquidação da esfera privada.

A ascensão do social na modernidade provocou a dissolução da esfera pública. Segundo a autora (2005, p. 78), esta ascensão coincidiu historicamente com

a transformação da preocupação individual com a propriedade privada em preocupação pública. A comunidade existia em benefício da riqueza comum. Quando a riqueza comum, resultante de atividades antes excluídas, conquistou a esfera pública, as posses privadas, menos permanentes e mais vulneráveis à mortalidade de seus proprietários que o mundo comum, perdeu sua capacidade de assegurar a durabilidade do mundo.

A moderna descoberta da intimidade significou a fuga do mundo exterior para a subjetividade interior do indivíduo, antes protegida pela esfera privada. A transformação desta esfera em esfera social se revela no fato de que os bens imóveis tornam-se móveis, ou seja, adquirem valor social, cuja flutuação é fixada pela conexão com o denominador comum do dinheiro.

Por outro lado, a autora afirma que a existência de um espaço privado é o único refúgio seguro contra o mundo público comum, contra tudo que nele ocorre, contra a publicidade, contra o fato de ser visto e ouvido: “Somente a era moderna, em sua rebelião contra a sociedade, descobriu quão rica e variegada pode ser a esfera do oculto nas condições da intimidade” (ARENDT, 2005, p. 82).

Nos tempos modernos, em consequência da ascensão do social, os domínios públicos e privados se confundem, a esfera pública é apropriada para a satisfação de interesses privados e os governos controlam os espaços privados. A expansão da esfera social restringe a esfera privada à intimidade e limita as possibilidades de ação dos cidadãos na esfera pública.

Para Arendt (1972, p. 264), uma sociedade de consumo não pode, absolutamente, saber como cuidar de um mundo e das coisas que pertencem de modo exclusivo ao espaço das aparências mundanas, visto que uma atitude central ante todos os objetos, a atitude do consumo, condena à ruína tudo em que toca.

A vitória do animal laborans – a supremacia do trabalhador sobre o fabricante e o homem de ação, como descrita em *A Condição Humana* – traduz o apequenamento da estatura e dos horizontes do homem moderno, para quem a felicidade se mostra como saciedade, e não como grandeza ou perfeição. O triunfo do “princípio da felicidade” e a conseqüente glorificação

da vida se mostram como antípodas do princípio de iniciar, do princípio de liberdade de que fala Arendt (CORREIA, 2007, p. 48).

Os produtos do trabalho, do metabolismo do homem com a natureza, não permanecem no mundo até se tornarem parte dele; o trabalho, envolvido apenas com as necessidades biológicas, é indiferente ao mundo, enquanto artifício humano, portanto, o *animal laborans* é incapaz de preservar o mundo criado pelo *homo faber*.

Diante disso, o desafio é assegurar um espaço político onde todos possam participar como cidadãos, tratando de assuntos de interesse comum e desfrutando da felicidade pública. E, ao mesmo tempo terem salvaguardados seus direitos de agirem como quiserem dentro de suas casas, protegendo a vida privada, as questões individuais e os assuntos ligados ao processo vital na esfera privada.

3 Cultura, arte e preservação do mundo

O tema da cultura tem destaque na obra de Hannah Arendt e está relacionado com os temas da política e da educação, pois a cultura e a obra de arte têm importante papel na preservação do mundo, no qual chegam novas gerações. Em seus termos:

[...] esse lar terreno somente se torna um mundo quando a totalidade das coisas fabricadas é organizada de modo a resistir ao processo vital consumidor das pessoas que o habitam, quando essa sobrevivência é assegurada falamos de cultura, quando nos confrontamos com coisas que existem independentemente de todas as referências utilitárias e funcionais, falamos de obra de arte (ARENDR, 1972, p. 263).

A cultura, no sentido de cultivo e preservação da natureza para que se torne adequada à habitação humana, adquire, na sociedade de massas, novos significados, indica: “um novo estado de coisas, em que a massa [...] passou a dispor de lazer de sobra para a ‘cultura’” (ARENDR, 1972, p. 250). Ou seja, a cultura é utilizada para progredir socialmente; para “educar-se”. A fuga da realidade por

meio da arte e da cultura confere à fisionomia do filisteísmo⁵ educado ou cultivado suas feições mais características e é fator decisivo na rebelião do artista contra seus novos protetores.

Nas condições da sociedade de massas, as obras do passado se tornam objeto de refinamento social e individual e do status correspondente, e, por isso, “perdem sua qualidade mais importante e elementar, qual seja, a de apoderar-se do leitor ou espectador, comovendo-o por séculos” (ARENDR, 1972, p. 255).

“Descobrir o passado por nós mesmos – isto é, ler seus autores como se ninguém os houvesse jamais lido antes”, não é condição cômoda na sociedade atual, em que a atitude voraz de consumo requer da indústria de entretenimentos a rápida produção de novas mercadorias. Em decorrência disso, elementos da cultura, presente e passada, são utilizados para produzir versões voltadas ao entretenimento, as quais possam, facilmente, ser consumidas. Resultando, pois, em um processo de empobrecimento, considerado por Arendt como mais fatal para as grandes obras do que o esquecimento ou a desconsideração. A autora lembra que a cultura é ameaçada quando todos os objetos e coisas seculares, produzidos pelo presente ou pelo passado, são tratados como meras funções para o processo vital da sociedade (ARENDR, 1972, p. 260-261).

Arendt (1972, p. 263) enfatiza que apenas as obras de arte são feitas para o fim único do aparecimento e a beleza é o único critério apropriado para julgar aparências. Isso requer liberdade para estabelecer a distância necessária para uma apreciação adequada, que permita estar ciente das aparências. Tal atitude de distanciamento desinteressado que deixa o algo ser como o é, só pode ser vivida quando, liberados das necessidades, os homens estão livres para o mundo.

A distinção entre arte e cultura é relevante para compreendermos a relação entre cultura e o âmbito da política. Cícero fala do cultivo das questões do espírito e

⁵ A palavra filiteísmo tem origem um pouco mais antiga que seu emprego mais específico. A princípio, no jargão universitário alemão, foi utilizada para distinguir burgueses de togados. Quando foi utilizada, pela primeira vez como termo designava uma mentalidade que julgava todas as coisas em termos de utilidade imediata e de “valores” materiais, e que, por conseguinte, não tinha consideração alguma por objetos e ocupações inúteis tais como os implícitos na cultura e na arte. [...] O filiteísmo consiste simplesmente no ser “inculto” e vulgar (ARENDR, 1972, 253).

da alma. “Ele fala de *excolere animum*, cultivar o espírito, e de *cultura animi* no mesmo sentido em que falamos ainda hoje de um espírito cultivado, só que não mais estamos cômnicos do pleno conteúdo metafórico de tal emprego” (ARENDT, 1972, p. 265). No significado romano, o ponto essencial era sempre a conexão da cultura com a natureza; a agricultura como superior às artes poéticas e de fabrico. Para os romanos, a arte deveria surgir tão naturalmente quanto o campo, tendendo à natureza, fonte de toda poesia. Porém, não é daí nem da mentalidade dos lavradores que surge a grande arte.

A arte e poesia romana apareceram sob o impacto da herança grega que os romanos souberam cuidar e manter. Entre os gregos, prevaleceram as artes de fabricação, da qual a agricultura é parte integrante, onde o homem doma e regra a natureza, enquanto entre os romanos a tendência era ver na arte uma espécie de agricultura, de cultivo da natureza. Os gregos não sabiam o que é cultura porque não cultivavam a natureza, mas arrancavam da terra os frutos.

Devemos à reverência romana ao testemunho do passado, a preservação do legado grego e a continuidade da nossa tradição. “Conjuntamente, cultura no sentido de tornar a natureza um lugar habitável para as pessoas e cultura no sentido de cuidar dos monumentos do passado ainda hoje determinam o conteúdo e o significado que temos em mente ao falarmos de cultura” (ARENDT, 1972, p. 266).

Cultura, conforme Arendt (1972, p. 267), significa o modo de relacionamento prescrito pelas civilizações com respeito às menos úteis e mais mundanas das coisas, as obras de artistas, poetas, músicos, filósofos e daí por diante. Sendo assim, podemos compreender a cultura grega (distinta da arte grega) a partir de um dito atribuído a Péricles: “amamos a beleza dentro dos limites do juízo político e filosofamos sem o vício bárbaro da efeminação”.

A distinção entre gregos e bárbaros se revelava, sobretudo, no modo de relacionamento com coisas “culturais”, atitude diversa ante a beleza e a sabedoria, as quais só poderiam ser amadas dentro dos limites impostos pela distinção da *polis*. É a *polis* que determina os limites ao amor à sabedoria e à beleza.

(...) a *polis* era para os gregos, como a *res publica* para os romanos, em primeiro lugar, a garantia contra a futilidade da vida individual, o espaço protegido contra essa futilidade e reservado à relativa permanência, senão à imortalidade, dos mortais. (...) Assim, o que importa não é que haja falta de admiração pública pela poesia e pela filosofia no mundo moderno, mas sim que essa admiração não constitui um espaço no qual as coisas são poupadas da destruição pelo tempo. A admiração pública, consumida diariamente em doses cada vez maiores, é, ao contrário, tão fútil que a recompensa monetária, uma das coisas mais fúteis que existe, pode tornar-se mais “objetiva” e mais real (ARENDR, 2005, p. 66).

Arendt (1972, p. 269) ressalta que, para os gregos, o filisteísmo ameaça o âmbito da política, pois ajuíza a ação com os mesmos padrões de utilidade válidos para a fabricação e exige que a ação vise a um fim predeterminado e que lhe seja permitido lançar mão de todos meios que possam favorecer esse fim. Ameaça também o âmbito da cultura, pois desvaloriza as coisas enquanto coisas, porque serão julgadas de acordo com os padrões de utilidade que guiaram a mente que as criou e, conseqüentemente, perderão seu valor intrínseco e independente, passando à categoria de meros meios.

Quando se pensa que o âmbito da política impede o desenvolvimento de um espírito cultivado que valoriza as coisas, sem pensar em sua função ou utilidade, isso se deve ao fato de que a mentalidade da fabricação invadiu o âmbito político, levando-nos a pensar que a ação, mais até que a fabricação é determinada por meios e fins: “O *homo faber* pensa sempre em termos de meios e fins, assim como o resultado mesmo da sua atividade é algo a ser usado, embora os objetos da atividade do trabalho gerem, também, certo embelezamento do mundo” (ARENDR, 2005, p. 180-187).

As atividades políticas e as do artista são distintas, por isso, o artista ao dirigir sua mente a coisas políticas sente “desconfiança, pelo âmbito especificamente político e sua publicidade, que a *polis* experimentava face à mentalidade e condições da fabricação” (ARENDR, 1972, p. 271). Mas o conflito entre as atividades do político e do artista não se aplica em relação aos produtos, às coisas que precisam encontrar um lugar no mundo. Tais coisas partilham com os “produtos” políticos, palavras e atos, a qualidade de requerem um espaço público onde possam aparecer e ser vistas. Os objetos de arte para atingirem sua validade precisam aparecer no espaço público.

Vista contra o pano de fundo das experiências políticas e de atividades que, entregues a si mesmas, vêm e vão, sem deixar sobre o mundo nenhum vestígio, a beleza é a própria manifestação da imperecibilidade. A efêmera grandeza da palavra e do ato pode durar sobre o mundo na medida em que se lhe confere beleza. Sem a beleza, isto é, a radiante glória na qual a imortalidade potencial é manifestada no mundo humano, toda vida humana seria fútil e nenhuma grandeza poderia perdurar. (ARENDR, 1972, p. 272).

Arte e política se ligam pelo fato de que são fenômenos do mundo público. A *cultura animi* medeia o conflito entre o artista e o homem de ação, pois a mente educada e culta pode cuidar e preservar um mundo de aparências baseado no critério da beleza. Cícero imputou tal cultura à educação filosófica porque, segundo ele, apenas os filósofos, amantes da sabedoria, se acercam das coisas como espectadores, sem desejar adquiri-las para si, ou seja, são capazes de assistir a jogos e festivais sem desejar ganhar uma coroa ou obter ganhos por transações de compra e venda, sendo atraídos/fascinados pelo espetáculo em si (ARENDR, 1972, p. 273).

Em *A Vida do Espírito*, Arendt relaciona a faculdade de julgar com o político. A faculdade do juízo implica uma atividade política e não meramente teórica, conforme expressa Kant ao insistir na noção de “mentalidade alargada”, segundo a qual é preciso ser capaz de “pensar no lugar de todas as demais pessoas”. O julgamento de algo requer, portanto, a comunicação com outros com que se deve chegar a um acordo, libertando-se das “condições subjetivas específicas” (ARENDR, 2000, p. 254-255). O modo alargado de pensar que sabe enquanto juízo como transcender suas próprias limitações individuais, de acordo com Arendt (1972, p. 275) necessita da presença dos outros “em cujo lugar” cumpre pensar; cujas perspectivas ele deve levar em consideração e sem os quais ele nunca tem oportunidade de sequer chegar a operar. O pensamento alargado, para Kant, resulta de abstrair das limitações contingentes que se agarram ao nosso próprio juízo, de ignorar as suas condições subjetivas privadas, o auto-interesse, que é limitador. Quanto mais vasto é o reino em que o indivíduo esclarecido é capaz de se movimentar, tanto mais “geral” será o seu pensamento.

Aguiar (2001, p. 100) esclarece que, para Arendt, o juízo está na esfera da ação, relacionado à natalidade, campo de aparecimento dos homens como seres individuais convivendo uns com os outros. [...] O juízo constitui o mundo através da fala e do acordo entre os homens. O juízo se funda na ponderação das experiências particulares e é organizado a partir do modo como os homens vivenciam concretamente suas experiências uns com os outros. Pensar com espírito alargado significa que se treina a imaginação para partir em visita (ARENDR, 2000, p. 255).

O público é constituído pelos críticos e pelos espectadores e não pelos atores ou pelos fabricantes. Os espectadores só existem no plural. Eles não estão envolvidos no ato, mas sempre com os outros espectadores (ARENDR, 2000, p. 261).

O juízo é uma das faculdades fundamentais do homem enquanto ser político à medida que lhe permite se orientar num domínio público, no mundo comum. Para os gregos, essa faculdade (*phronesis*) ou discernimento era a principal virtude do político, em distinção à sabedoria do filósofo.

A *phronesis* é uma sabedoria prática, ativa, atada às circunstâncias concretas na sua infinita variedade. É um tipo de compreensão que se adequa à precariedade incurável do político e se adapta ao contexto das variações imanentes ao mundo vivido. A prudência, entendida como julgamento e antecedente da deliberação, implica descobrir um sentido no mundo a fim de se orientar para uma ação cujo lugar natural é a contingência. A deliberação política requer sabedoria prática, pois não se delibera sobre coisas que são como são, mas sobre coisas que podem ser diferentes, e é por isso que para a fatalidade a deliberação é insignificante (AGUIAR, 2001, p. 113).

Enquanto o discernimento que julga se assenta no senso comum, o pensamento especulativo o transcende. Através do julgamento se torna possível ajustar as percepções sensoriais, pessoais e subjetivas a um mundo comum e objetivo, permitindo compartilhar o mundo com os outros. Assim, o senso comum é considerado por Kant como um sentido extra, como uma capacidade extra-espiritual, que nos ajusta a uma comunidade. O “entendimento comum dos homens é o mínimo a esperar de alguém que reclama o nome de homem” (ARENDR, 2000, p. 266).

O *sensus communis* é um sentido especificamente humano porque possibilita a comunicação, ou seja, a fala. Vincula-se ao *sensus communis* a idéia de um sentido comum a todos, isto é, de uma faculdade de julgar que, na sua reflexão, leva em conta (*a priori*) o modo de representação no pensamento de todos os outros homens, para, por assim dizer, comparar o seu juízo com a razão coletiva da humanidade. Isto é feito pela comparação dos nossos juízos com outros juízos não tanto efetivos, mas antes possíveis, e pondo-nos no lugar de qualquer outro homem, pela abstração das limitações que contingentemente se agarram ao nosso próprio juízo. Conforme Arendt (2000, p. 267) a isto seguem-se as máximas deste *sensus communis*: pensar por si próprio (a máxima de esclarecimento); pôr-se em pensamento no lugar de todos os outros (a máxima da mentalidade alargada); e a máxima de consistência (estar de acordo consigo).

Aguiar (2001, p. 164) enfatiza que:

A condição do julgamento é a dignidade humana, a possibilidade da ação espontânea dos homens no mundo. O pré-requisito essencial de um pensamento, cujo eixo é a noção de julgamento, é a tomada de consciência de que a trama da história é cozida de interrupções, em face do caráter imprevisível, ontologicamente indeterminado e descontínuo da ação humana. A compreensão é, assim, a tentativa arendtiana de, contrapondo-se ao determinismo histórico e ao cientificismo, repor a discussão do sentido singular dos acontecimentos, a autonomia do julgamento e a reconciliação com a realidade como condições de uma ação e decisão responsáveis a respeito do percurso a ser dado na trama dos negócios humanos. Conjuga-se, desse modo, com a sua defesa da cidadania e da opinião, como instâncias de legitimidade do político.

A dimensão intersubjetiva do juízo aponta para o reconhecimento da alteridade. O gosto, como os demais juízos, apela ao senso comum, se opondo aos “sentimentos íntimos”. Por isso, Arendt (2000, p. 268) considera o gosto como um sentido de comunidade, podendo-se definir o gosto como a faculdade de julgar daquilo que torna geralmente comunicável, sem a mediação de um conceito, o nosso sentimento [como sensação] numa representação [e não percepção] dada.

Por isso, Arendt (2000, p. 268) distingue a validade dos juízos de gosto e a validade das proposições cognitivas ou científicas, que não são juízos propriamente ditos. Ao dizermos que o céu é azul e que dois e dois são quatro não estamos a julgar, somos compelidos pela evidência dos sentidos e do nosso espírito a dizer o

que é. Porém, em termos de juízo, não é possível compelir os demais a concordar com nossos juízos sobre o belo ou sobre o errado, apenas podemos tentar o acordo dos outros, apelando para o sentido de comunidade. Por esta razão, a comunicabilidade é uma vez mais a pedra de toque, e, para que possamos comunicar bem nossos gostos eles necessitam ser pouco idiossincráticos.

O gosto julga o mundo em sua aparência e temporalidade; seu interesse pelo mundo é puramente “desinteressado”, o que significa que nem os interesses vitais do indivíduo, nem os interesses morais do eu se acham aqui implicados. “Para os juízos do gosto o mundo é o objeto primeiro; não o homem, sua vida, ou seu eu” (ARENDDT, 1972, p. 276-277).

A imparcialidade de Kant é chamada de “desinteresse”, o deleite desinteressado no Belo. ... Se, portanto, o § 41 [na *Crítica da Faculdade de Julgar*] fala de um “Interesse no Belo”, fala realmente de ter um “interesse” pelo desinteresse. ... Porque podemos chamar bela a uma coisa, temos um “prazer na existência dela” e é nisso “que consiste todo o interesse” (ARENDDT, 2000, p. 268).

Em *A Vida do Espírito*, Arendt enfatiza que os julgamentos de gosto têm em comum com as opiniões políticas o fato de serem persuasivos. Cultura e política pertencem à mesma categoria porque estão em jogo o julgamento e a decisão.

Os juízos, e em especial os juízos de gosto, refletem-se sempre sobre os outros e tomam em conta os juízos possíveis deles. Isto é necessário porque sou humano e não posso viver afastado da companhia de outros homens. A orientação-para-outros básica do juízo e do gosto parece estar na maior oposição possível em relação à verdadeira natureza, à natureza absolutamente idiossincrática do próprio sentido (ARENDDT, 2000, p. 264).

Da perspectiva da experiência comum, o gosto decide como deve o mundo parecer e quem pertence a uma mesma classe de pessoas. Em termos políticos, vemos no gosto um princípio aristocrático de organização. Sua importância política é maior e mais profunda. “Por seu modo de julgar, a pessoa revela também algo de si mesma, que pessoa ela é, e tal revelação, que é involuntária, ganha tanto mais em validade quanto se liberou das idiossincrasias meramente individuais” (ARENDDT, 1972, p. 278).

O gosto em seu julgamento das coisas do mundo impõe limites contra um amor indiscriminado e imoderado do meramente belo; ele introduz, no âmbito da

fabricação e da qualidade, o fator pessoal, conferindo-lhe uma significação humana. “O gosto humaniza o mundo do belo ao não ser por ele engolfado; cuida do belo à sua própria maneira ‘pessoal’ e produz assim uma ‘cultura’” (ARENDT, 1972, p. 279).

A *humanitas*, como destaca Arendt, implica o cultivo de atitudes voltadas a preservar, admirar e cuidar das coisas do mundo; que releva exercitar livremente nosso gosto, acima das especialidades que aprendemos e exercemos; que igual aos romanos, podemos considerar culta, aquela pessoa que sabe escolher suas companhias, coisas e pensamentos (ARENDT, 1972, p. 279-281).

Neste capítulo esclarecemos temas e noções que nos permitem compreender porque e, em que termos para Arendt, as esferas das atividades políticas e educacionais, ainda que afins, devem ser distinguidas. No essencial, percorremos esses temas para compreender porque a educação é considerada, por Arendt, como uma das questões políticas centrais das sociedades contemporâneas. E, ao mesmo tempo, porque, em um sentido estrito, julga que educação não tem por tarefa atribuir às crianças um tipo de responsabilidade que elas, ainda, não são capazes de assumir, seja por “sua natureza” seja pelos princípios da República democrática, que servem de referência para as incursões e debates da autora sobre os assuntos da educação.

CAPÍTULO II – SOBRE A EDUCAÇÃO

1 A crise da educação

Hannah Arendt não foi uma filósofa da educação. Contudo, suas reflexões sobre a crise da educação nos Estados Unidos, na segunda metade do século XX, se estendem em direção ao significado e papel que foi atribuído à educação nesse país, assim como na Europa e no mundo, desde os tempos modernos. Seu texto retoma um amplo conjunto de elementos, de diferentes estatutos, presentes nas atuais sociedades de massa, tais como: a importância política da educação; a crise geral da autoridade; a idéia de um mundo autônomo da criança; o aparecimento de novas teorias pedagógicas; o consumo e a crise da tradição; a politização da esfera da educação; etc. Ou seja, a crise das sociedades atuais invade a esfera da educação e demanda a preocupação de todos os cidadãos. É, nessa perspectiva, que a autora opina sobre o assunto.

Nesse capítulo, abordaremos elementos dessa crise que estão no centro das considerações de Arendt. Começemos com um deles, expresso no argumento: a atual crise da educação na América se agrava em função da aceitação de modernas teorias educacionais - e seus pressupostos - originárias da Europa Central, que misturam bom senso e absurdo, denominadas de educação progressista e que provocaram uma revolução em todo sistema educacional, em substituição a todas as tradições e métodos estabelecidos de ensino e aprendizagem⁶.

Arendt chama atenção para a situação paradoxal de que, na América, os problemas educacionais se tornaram tão agudos mesmo possuindo as teorias mais

⁶ Por causa de teorias, boas e más, todas as regras do juízo humano normal foram postas de parte, configurando a crise, pois, o juízo é o senso comum que possibilita que nos adaptemos e que nos movamos em um mundo comum a todos nós. Conforme Arendt (1972, p. 227), o desaparecimento do mundo comum é o sinal mais seguro da crise. A falência do bom senso aponta em que lugar ocorreu o desmoronamento do mundo comum.

modernas no campo da Pedagogia, nos indica que a solução para os problemas da educação não reside na inovação⁷.

Para Arendt (1972, p. 228): “a crise na educação americana, de um lado, anuncia a bancarrota da educação progressista e, de outro, apresenta um problema imensamente difícil por ter surgido sob as condições de uma sociedade de massas e em resposta às suas exigências”. A busca de nivelamento das distinções de classe e de “igualdade de oportunidades” influenciou a estruturação das escolas públicas⁸.

O temperamento político do país é considerado por Arendt (1972, p. 229) como um agravante da crise educacional, devido à tentativa de igualar ou apagar as distinções entre jovens e velhos, entre dotados e pouco dotados, entre crianças e adultos e, particularmente, entre alunos e professores. Esse tipo de nivelamento é prejudicial tanto para a autoridade do professor quanto para o desempenho dos estudantes em termos de aprendizagem.

As medidas adotadas diante da crise da educação, de acordo com Arendt, estão relacionadas a três pressupostos básicos.

O *primeiro* é o de que existe um mundo da criança e uma sociedade formada entre crianças autônomas e que se deve, na medida do possível, permitir que elas governem. Os adultos aí estão apenas para auxiliar esse governo. A autoridade que diz às crianças individualmente o que fazer e o que não fazer repousa no próprio grupo de crianças – e isso, entre outras conseqüências, gera uma situação em que o adulto se acha impotente ante à criança individual e sem contato com ela. Ele deve apenas dizer-lhe que faça aquilo que lhe agrada e depois evitar que o pior aconteça (ARENDR, 1972, p. 229-230).

Conseqüentemente, ficam suspensas as relações normais entre crianças e adultos, o que torna a situação da criança no grupo bem pior, posto que a autoridade do grupo de crianças é forte e tirânica. Poucas pessoas adultas são capazes de

⁷ Grande parte das teorias pedagógicas é marcada pela idéia de que a solução dos problemas da educação encontra-se na capacidade do professor de inovar em sala de aula. Entretanto, como veremos mais adiante, é preciso muito mais do que atividades lúdicas e inovações para que educação possa contribuir para que os sujeitos estejam aptos a pensar e agir no mundo comum, com responsabilidade e comprometimento.

⁸ A freqüência escolar é obrigatória até os dezesseis anos, sendo o colégio uma continuação da escola primária. Assim, sem uma escola secundária, a preparação para o curso superior tem que ser proporcionada pelos próprios cursos superiores, sobrecarregando seus currículos e impedindo uma formação consistente.

suportar tal situação, mesmo quando ela não é sustentada por meios de compulsão externos; as crianças são pura e simplesmente incapazes de fazê-lo (ARENDR, 1972, p. 230).

Nesse caso, lembra Arendt (1972, p. 230-231), ao emancipar-se da autoridade dos adultos, a criança não foi libertada, e sim sujeita à autoridade terrível da tirania da maioria. As crianças são, assim, banidas do mundo dos adultos. São jogadas a si mesmas ou entregues à tirania de seu próprio grupo, contra o qual não podem se rebelar nem escapar. A reação das crianças a essa pressão tende a ser o conformismo ou a delinqüência juvenil, ou uma mistura de ambos.

O *segundo* pressuposto tem a ver com o ensino. Sob a influência da Psicologia moderna e dos princípios do Pragmatismo, a Pedagogia transformou-se em uma ciência do ensino em geral, a ponto de se emancipar inteiramente da matéria efetiva a ser ensinada (ARENDR, 1972, p. 231).

Quanto ao professor, de acordo com a autora, pensava-se que ele poderia ensinar qualquer coisa, por isso, sua formação era no ensino, e não no domínio de qualquer assunto particular. Desse equívoco resulta a negligência na formação de professores em suas próprias matérias, particularmente nos colégios públicos. Como não precisa dominar a própria matéria, não raro o professor encontra-se somente a um passo dos alunos em termos de conhecimento.

O que representa o enfraquecimento da autoridade do professor, uma vez que esta se assenta, sobretudo, na possibilidade de colocar-se na posição de quem possui saberes e capacidades que a criança ainda não tem, e, poderá alcançar através da aprendizagem ao longo de sua escolarização. Não podendo mais confiar em sua autoridade, o professor não autoritário, que gostaria de se abster de métodos de compulsão deixa de existir.

Por fim, Arendt (1972, p. 231) julga que o *terceiro* pressuposto, defendido pelo mundo moderno durante séculos, encontrou expressão conceitual sistemática no Pragmatismo. Tal pressuposto é o de que só é possível conhecer e compreender aquilo que nós mesmos fizemos, e sua aplicação à educação consiste em substituir

o aprendizado pelo fazer. Disso resultou que não foi atribuída importância ao domínio do professor em relação à sua matéria, para levá-lo ao exercício da atividade de aprendizagem, de tal modo que ele não transmitisse “conhecimento petrificado”⁹, mas, ao invés disso, demonstrasse constantemente como o saber é produzido.

Em consequência dessa noção, as escolas foram transformadas em instituições vocacionais, voltadas ao desenvolvimento de habilidades, tais como a de dirigir um carro, de utilizar uma máquina de escrever ou a obter êxito na convivência com os outros, aprendendo a ser popular, como exemplifica Arendt. Desse modo, as escolas abrem mão do ensino de conhecimentos, os quais são indispensáveis para que a criança adquira os pré-requisitos de um currículo padrão e possa compreender o mundo em que está se inserindo.

Nesse contexto, segundo a autora, enfatizou-se o brincar como o comportamento mais apropriado da criança, por ser a única atividade que brota espontaneamente de sua existência enquanto criança. Em substituição à aprendizagem no sentido antigo, prevalece a idéia de que a criança deve aprender brincando, pois do contrário, o professor estaria forçando a criança à passividade e privando-a de sua própria iniciativa lúdica.

Arendt (1972, p. 232-233) considera que a conexão entre a substituição da aprendizagem pelo fazer e do trabalho pelo brincar pode ser ilustrada pelo ensino de línguas, em que a criança deve aprender falando, assim como aprendeu sua própria língua, não através do estudo da gramática e da sintaxe. Esse processo tenta infantilizar a criança. Sendo o hábito de trabalhar o que prepara, progressivamente,

⁹ Sob a alegação de que a escola tem de inovar e não pode transmitir conteúdos e conhecimentos petrificados, professores e especialistas em educação passam a buscar ‘receitas’ de como ensinar, o que gera “um inflacionamento das criações pedagógicas. Nunca como hoje devem ter havido tantos cursos de psicopedagogia. Nunca como hoje devem ter se produzido tantas dissertações e teses “preocupadas com a educação”, bem como preenchido questionários e provões. No entanto, nunca como hoje alguém pôde chegar e até sair da própria universidade carecendo de toda disciplina intelectual” (LAJONQUIÈRE, 2002, p. 27). E, de fato, Arendt explicita a deficiência de nosso sistema educacional, onde os estudantes chegam à universidade sem a base de conhecimentos necessários, sobrecarregando os currículos dos cursos superiores.

a criança para o mundo dos adultos, este é substituído pelo brincar, sob o pretexto de respeitar a autonomia do mundo da infância¹⁰.

A conexão entre fazer e aprender, e, a fórmula pragmática aplicada à educação, ao modo de aprendizagem da criança, torna absoluto o mundo da infância, excluindo-se a criança do mundo dos adultos e mantendo-a artificialmente no seu próprio mundo. Esta retenção da criança é artificial porque extingue o relacionamento natural entre crianças e adultos, o qual, entre outras coisas, consiste do ensino e da aprendizagem, e porque oculta o fato de que a criança é um ser humano em desenvolvimento, de que a infância é uma etapa temporária, uma preparação para a condição adulta (ARENDR, 1972, p. 233).

Savater afirma que a idéia de ir à escola para brincar é disparatada, posto que, para brincar, as crianças se bastam por si sós. De modo que é melhor permitir-lhes que busquem seus próprios espaços de recreação. A primeira coisa que aprendemos na escola é justamente que não se pode passar a vida toda brincando. O propósito do ensino escolar é preparar as crianças para a vida adulta e não confirmá-las em seus gozos infantis. A escola é o lugar para aprender que se mostra amor à vida não apenas brincando, mas também cumprindo atividades socialmente necessárias [...] (SAVATER, 2005 p. 103-104).

A crise da educação, no entendimento de Arendt (1972, p. 233-234) resulta dos efeitos destrutivos desses pressupostos. E, para reverter esse quadro, não basta uma simples restauração do sistema educacional. A superação da crise da educação requer a adoção de medidas como: a condução do ensino com autoridade; a interrupção do brincar durante as horas de aula; o deslocamento da ênfase das habilidades extracurriculares para os conhecimentos prescritos pelo currículo; a transformação do currículo dos professores de modo que eles mesmos tenham de aprender algo antes de se converterem em negligentes para com as crianças. É necessário, pois, reformular os currículos das escolas secundárias e

¹⁰ Para Savater (2005, p. 37), o verdadeiro significado da educação é a aprendizagem sobre o que é ser homem, como é o nosso mundo. Portanto, a escola não pode negligenciar seu papel e propor apenas que a criança brinque, é preciso oportunizar-lhe a preparação para o mundo adulto.

elementares de modo a prepará-las para as exigências inteiramente novas do mundo de hoje.

O que importa aqui é a dupla questão: - quais foram os aspectos do mundo moderno e de sua crise que efetivamente se revelaram na crise educacional, isto é, quais são os motivos reais para que, durante décadas, se pudesse dizer e fazer coisas em contradição tão flagrante com o bom senso? Em segundo lugar, o que podemos aprender dessa crise acerca da essência da educação – não no sentido de que sempre se pode aprender, dos erros, o que não se deve fazer, mas sim refletindo sobre o papel que a educação desempenha em toda civilização, ou seja, sobre a obrigação que a existência de crianças impõe a toda a sociedade humana? (ARENDR, 1972, p. 234)

Nesse ponto, Arendt nos instiga a refletir com seriedade sobre os elementos envolvidos na crise da educação, de modo que esta possa ser uma experiência significativa para os educandos, ou seja, para aqueles que são novos no mundo. Isso requer, inicialmente, pensar nos significados da aprendizagem nos dias de hoje, que longe de visar à mera aquisição de habilidades e competências, como vem sendo defendido amplamente nos discursos psicopedagógicos, implica na capacidade de entender o mundo adulto, inserindo-se nele coerentemente. Portanto, não se pode negligenciar o ensino de conteúdos, a partir dos quais as crianças possam ampliar suas capacidades de compreensão do mundo.

2 Educação, política e atitude de *amor mundi*

Entre as questões enfatizadas por Arendt em sua abordagem à crise da educação, destacam-se as distinções e vínculos¹¹ que estabelece entre as esferas

¹¹ Afirmar a existência de vínculos entre a educação e a política faz sentido para Arendt quando se tem presente o suposto de que as sociedades republicanas e democráticas modernas estabelecem uma autonomia relativa para a esfera da educação; que essa autonomia advém dos propósitos que elas estabelecem para suas instituições escolares. Por exemplo, o direito de que todos os cidadãos tenham acesso à educação decorre de seus estatutos jurídicos e políticos e é concebido como elemento central de efetivação de seus princípios mais gerais, os quais, entre outros elementos, prescrevem a responsabilidade pública de acolhimento e de preparação das crianças e jovens, seja em relação aos seus valores políticos e jurídicos, seja em dotá-los dos conhecimentos técnicos, científicos e morais necessários para que possam, quando adultos, participar plenamente das diferentes instituições e instâncias das sociedades em que vivem. Para Arendt, isso implica que existem compromissos políticos das sociedades com os assuntos da esfera da educação, implica também que, por decorrência dos mesmos, se deve distinguir entre as responsabilidades de adultos e de crianças, assim como as responsabilidades, deveres e direitos correspondentes à esfera estrita da política e a autonomia, responsabilidades, direitos e deveres relativos às instituições e atividades educacionais.

da política e da educação. No primeiro capítulo examinamos a constituição e os significados da primeira esfera; trata-se agora de esclarecer que, embora os assuntos da educação tenham adquirido um estatuto de assunto político relevante para as sociedades modernas – nisso os seus vínculos com a política – isso não quer dizer que a esfera da educação deva ser entendida como um lugar de vida política no sentido estrito. Trata-se também, de pensar, em relação à esfera da educação – que está inscrita no mundo – sobre o papel dos adultos e da escola, de assumirem a responsabilidade tanto pelas crianças como pelo mundo no qual elas chegam e, enquanto crianças devem ser acolhidas.

É com tais questões que nos ocuparemos a seguir: para Arendt não é incomum entender que cabia à educação, sobretudo nas utopias políticas, iniciar um mundo novo a partir daqueles que eram recém-chegados ao mundo velho. Desse *pathos* pelo novo, derivou-se um ideal educacional, influenciado por Rousseau, no qual a educação tornou-se um instrumento da política, e a própria atividade política foi concebida como uma forma de educação (ARENDR, 1972, p. 225). Todavia, observa Arendt, quando o adulto impõe uma tentativa de produzir o novo como se ele já existisse, exerce uma forma de tirania sobre a criança e esse elemento ditatorial interrompe qualquer possibilidade de uma existência política na educação.

Por isso, pelo menos na perspectiva em que Arendt define a esfera da política, a educação, enquanto tal, não pode desempenhar um papel político *stricto sensu*.

Pois na política lidamos com aqueles que já estão educados. Quem quer que queira educar adultos na realidade pretende agir como guardião e impedi-los de atividade política. Como não se pode educar adultos, a palavra 'educação' soa mal em política; o que há é um simulacro de educação, enquanto o objetivo real é a coerção sem o uso de força (ARENDR, 1972, p. 225).

Aquele que desejar criar uma nova ordem política mediante a educação, isto é, nem através da força e coerção, nem através da persuasão, se verá obrigado à pavorosa conclusão Platônica: o banimento de todas as pessoas mais velhas do Estado a ser fundado (ARENDR, 1972, p. 225).

Uma consideração que ilustra as posições de Arendt sobre o assunto está presente em seu artigo *Reflexões sobre Little Rock* (2004, p. 261). No caso, Arendt trata do tema expondo a situação em que a Suprema Corte dos Estados Unidos decidiu iniciar o processo de integração, entre negros e brancos, nas escolas públicas. A autora começa por afirmar que se fosse uma mãe branca no Sul:

[...] tentaria impedir que meu filho fosse arrastado para uma batalha política no pátio da escola [...] concordaria que o governo tem uma participação na educação de meu filho na medida em que essa criança deve crescer e se tornar cidadã, mas negaria que o governo tenha o direito de me dizer em que companhia o meu filho deva receber a instrução (ARENDR, 2004, p. 262).

Arendt coloca em questão o fato de o Estado jogar para dentro das escolas, sob a responsabilidade das crianças, a resolução da questão da segregação, tema imperativo nas discussões, na América, naquela época, sendo esta uma República baseada na igualdade de todos os cidadãos. Numa estrutura abrangente como a americana, a igualdade possui um enorme poder de igualar o que, por natureza, é diferente. No caso, diferença entre as responsabilidades que cidadãos adultos têm e a que corresponde às crianças.

Sob outra perspectiva, que não é mais a de posições diferentes entre as responsabilidades das crianças e a dos adultos; mas das diferenças mesmas entre cidadãos, destaca Arendt: o princípio da igualdade, mesmo na sua forma americana, não é onipotente; não pode igualar características naturais, físicas, e “quanto mais iguais as pessoas se tornam em todos os aspectos, e quanto mais a igualdade permeia toda a textura da sociedade, mais as diferenças provocarão ressentimento, mais evidentes se tornarão aqueles que são visivelmente e, por natureza, diferentes dos outros [...]”. Por isso, é possível que a realização da igualdade social, econômica e educacional para o negro torne mais agudo o problema da cor neste país em lugar de amenizá-lo (ARENDR, 2004, p. 268).

E, o fato de iniciar o processo de integração nas escolas públicas agrava a situação, uma vez que isso sobrecarrega “as crianças, brancas e pretas, com a elaboração de um problema que os adultos por gerações se confessaram incapazes de resolver” (2004, p. 271). Tal atitude demonstra como se processa a educação

progressista que, abolindo a autoridade dos adultos, nega sua responsabilidade pelo mundo. Não é tarefa, das crianças, mudar e melhorar o mundo no qual estão sendo inseridas, travando as batalhas políticas no pátio da escola. Não se pode esperar que elas saibam como lidar com os problemas gerados pela integração forçada, portanto, não deveriam ser expostas a tais problemas.

Cabe considerar, ainda, que em se tratando da esfera política, o governo tem que assegurar que a discriminação social nunca cerceie a igualdade política e garantir que as pessoas possam agir como quiserem dentro de suas casas. A abolição legal da discriminação equivale à violação da liberdade da sociedade. Já na esfera social, o governo não pode agir contra a discriminação social, porque o governo só pode agir em nome da igualdade (ARENDR, 2004, p. 277).

No que tange à educação das crianças, é preciso considerar como ressalta Arendt (2004, p. 279) que, na condição de integrantes da família e do lar, as crianças deveriam ser criadas na atmosfera idiossincrática constituinte de um lar, forte e seguro o suficiente para protegê-las contra as exigências da esfera social e as responsabilidades da esfera política. Os pais têm o direito de criar os filhos como acharem adequado. Contudo, para Arendt (2004, p. 280), o Estado pode prescrever exigências mínimas para a futura cidadania, bem como promover e apoiar o ensino de temas e profissões necessárias e relevantes para a nação.

Desde a introdução da educação obrigatória, esse direito tem sido desafiado e restrito, mas não abolido, pelo direito do corpo político de preparar as crianças para o cumprimento de seus futuros deveres como cidadãos a participação do governo na questão é inegável – assim como o direito dos pais. A possibilidade da educação privada não fornece saída para o dilema, porque tornaria a salvaguarda de certos direitos privados dependente do status econômico e, conseqüentemente, desprivilegiaria aqueles que são forçados a enviar os filhos para as escolas públicas (ARENDR, 2004, p. 279-280).

Como a escola é o primeiro lugar fora de casa em que a criança estabelece contato com o mundo público, que é social, não político, a escola é para criança o que o emprego é para o adulto. Na sociedade livre, a escolha de empregos e associações a eles conectadas cabe aos pais. Portanto, são os pais que devem

escolher a escola de seus filhos, fazendo uso de seu direito privado sobre os filhos e do direito social à livre associação (ARENDR, 2004, p. 280).

A integração por força da lei traz um sério conflito entre a casa e a escola, entre a vida privada e a social:

O conflito entre um lar segregado e uma escola dessegregada, entre o preconceito da família e as exigências da escola, abole de um só golpe tanto a autoridade dos professores como a dos pais, substituindo-a pelo domínio da opinião pública entre as crianças, que não têm nem a capacidade nem o direito de estabelecer uma opinião pública própria (ARENDR, 2004, p. 281).

É preciso não perder de vista o fato de que na educação lidamos com pessoas que ocupam lugares distintos: cabe ao professor instruir os novos acerca da realidade do mundo no qual estão se inserindo. Já na política, lidamos com pessoas iguais, enquanto adultas e detentoras de direitos políticos. Ciente disso, não se pode iniciar a imposição de direitos civis numa esfera em que nenhum direito político básico está em jogo, e, em que outros direitos podem ser facilmente prejudicados. Além disso, a escola não deve doutrinar as crianças para que sejam cidadãos de um amanhã utópico o que implicaria arrancar de suas mãos suas oportunidades face ao novo (ARENDR, 1972, p. 225-226).

Assim, a educação não pode colocar sobre os ombros das crianças a responsabilidade pela transformação do mundo. O que cabe à educação é uma atitude de conservação do mundo, a fim de que ele guarde uma face decente, pois, como argumenta Courtine-Denamy (2004, p. 13), é preciso responder pelo mundo, dar a ele um novo nascimento, responder por ele é a missão da educação.

Trata-se, pois, de uma atitude de *amor mundi*, definida por Arendt como admiração pela obra das gerações humanas passadas e de desejo que tal obra seja “preservada” para as gerações que ainda virão. Essa atitude de preservação e de amor a ele, o educador deverá transmitir aos seus alunos na escola (FRANCISCO, 2007, p. 35).

Eles necessitam compreender que este mundo é o lar comum de múltiplas gerações, percebendo a importância de sua relação com gerações passadas e vindouras, como afirma Francisco (2007, p. 35): “tal relação se dará, primeiro, no sentido de preservar o tesouro das gerações passadas, isto é, no sentido de a geração do presente tomar o cuidado de trazer a esse mundo sua novidade sem que isso implique a alteração, até ao não reconhecimento, do próprio mundo, da construção coletiva do passado”.

Com o rompimento da tradição¹², a tarefa do educador encontra-se ameaçada. Por tal razão, torna-se imprescindível que o professor e os adultos, de maneira geral, se reconciliem com o mundo, expressando o desejo de que esse continue a existir para as futuras gerações.

O professor deve criar a ponte entre o antigo e o novo. Como o mundo é sempre mais velho do que aqueles que nele nascem, é preciso ensinar-lhes, mais do que lhes inculcar uma arte de viver. Releva, pois, dirigir seus olhares, fascinados pelo presente, em direção ao passado, reintroduzindo o passado no presente através de narrativas (COURTINE-DENAMY, 2004, p. 176).

[...] a perda da permanência e da segurança do mundo – que politicamente é idêntica à perda da autoridade – não acarreta, pelo menos não necessariamente, a perda da capacidade humana de construir, preservar e cuidar de um mundo que nos pode sobreviver e permanecer um lugar adequado à vida para os que vêm após (ARENDDT, 2005, p. 132).

Portanto, a atitude de cuidado com o mundo, de admirá-lo e preservá-lo, de exercitar livremente nosso gosto, ou seja, a capacidade de responder pelo mundo, se relaciona com a recuperação da faculdade de agir, de pensar sobre o que fazemos e de produzir histórias e narrativas.

¹² Como explicitado anteriormente, a quebra da tradição significa o rompimento do fio que liga as diferentes gerações. A tarefa de preservar o passado sem auxílio da tradição e contra os modelos e interpretações tradicionais é a mesma para toda a civilização ocidental (...). O fio da tradição está rompido e temos que descobrir o passado por nós mesmos – isto é, ler seus autores como se ninguém os houvesse jamais lido antes (ARENDDT, 1972, p. 256-257).

3 Natalidade

Arendt (1972, p. 234-235) ajuíza que a educação é fundamental na sociedade humana, especialmente porque esta se renova continuamente através do nascimento. Ou seja, a vinda de novos seres humanos ao mundo, torna a educação necessária, posto que, esses recém-chegados não se acham acabados, mas em um estado de vir a ser. Por isso, necessitam de uma adequada preparação para se inserirem no mundo adulto e os professores devem assumir responsabilidades diante deles; ensinando conteúdos relevantes para sua formação e desenvolvimento de sua capacidade de pensar e de compreender o mundo.

A criança é um ser humano em processo de formação. Mas, ela só é nova em relação a um mundo que existia antes dela, que continuará após a sua morte e no qual transcorrerá sua vida¹³.

Em decorrência disso, Arendt (1972, p. 223) considera que a essência da educação é a natalidade, o fato de que seres *nascem* para o mundo: o decisivo determinante do homem como um ser consciente e rememorador é o nascimento ou a 'natalidade', isto é, o fato de que ingressamos no mundo através do nascimento (*Love and Saint Augustine* 1996, p. 51-52, apud CORREIA, 2007, p. 58).

Em *A vida do Espírito*, Arendt afirma que a salvação potencial do mundo encontra-se no fato de que a espécie humana regenera-se sempre constantemente¹⁴.

O propósito da criação do homem foi tornar possível a um começo [...] a própria capacidade de começar radicada na *natalidade*, de forma alguma, criatividade; não em um dom, mas no fato de que os seres humanos novos, homens aparecem sempre de novo no mundo em virtude do nascimento (ARENDR, 1999a, p. 345-348).

¹³ (...) o nascimento situa-se numa dupla temporalidade: de um lado, o nascimento constitui o começo de uma cronologia que a criança terá de percorrer no caminho de seu desenvolvimento, de sua maturação e de sua progressiva individualização e socialização: por outro lado, o nascimento constitui um episódio na continuidade da história do mundo (LARROSA, 2004, p. 187).

¹⁴ Savater (2005, p. 39-40) lembra que ao nascerem e se inserirem no mundo, os indivíduos precisam aprender que não são *únicos*, [...]; (que) a espécie humana pode regenerar-se constantemente pela chegada de novos seres em um mundo preexistente, mas que pode renovar-se a partir da novidade trazida pelas novas gerações.

Além disso, Arendt relaciona a natalidade com a capacidade de pensar e de agir. Em *A Condição Humana*, ela afirma que a ação relaciona-se intimamente com a condição humana da natalidade, “o novo começo inerente a cada nascimento pode fazer-se sentir no mundo somente porque o recém-chegado possui a capacidade de iniciar algo novo, isto é, de agir” (ARENDR, 2005, p. 17).

É através da concepção e do nascimento que os pais humanos trazem ao mundo os seus filhos, mas, para de fato inseri-los neste mundo, os pais necessitam assumir na educação a responsabilidade pela vida e desenvolvimento da criança e pela continuidade do mundo. Essas duas responsabilidades não coincidem e podem contrapor-se uma a outra. A responsabilidade pelo desenvolvimento da criança volta-se contra o mundo, pois requer cuidado e proteção. Porém, o mundo também necessita de proteção, para não ser derrubado e destruído pelo assédio do novo que irrompe a cada nova geração (ARENDR, 1972, p. 235).

Savater (2005, p. 29) afirma que a possibilidade de ser humano só se realiza por meio dos outros, daqueles com os quais a criança, em seguida, fará todo o possível para se parecer. Os adultos reclamam a atenção de seus filhotes e *encenam* diante deles as maneiras da humanidade, para que as aprendam. Sendo assim, a comunidade em que a criança nasce implica que será obrigada a aprender e também as peculiaridades desse aprendizado.

Ser humano consiste na vocação de compartilhar com todos o que já sabemos, ensinando os recém-chegados ao grupo o que devem conhecer para se tornar socialmente válidos. Ensinar é sempre ensinar ao que não sabe, e quem não indaga (...). O primeiro título requerido para poder ensinar, formal ou informalmente e em qualquer tipo de sociedade, é ter vivido: a veteranice sempre é um grau (SAVATER, 2005, p. 31).

Segundo Arendt, a família protege a criança contra o mundo. O lar forma um escudo contra o aspecto público do mundo, pois ao saírem da esfera da privacidade, caracterizada pela exclusividade, onde podemos escolher aqueles com quem desejamos passar a vida, as crianças adentram o mundo público, “entrando primeiro não na esfera política da igualdade, mas na esfera social” (ARENDR, 2004, p. 273).

A educação moderna, ao estabelecer um mundo de crianças, destrói as condições necessárias ao desenvolvimento e crescimento vitais. O que representa um paradoxo, posto que a educação moderna sustentava que seu propósito era servir a criança, criticando métodos que, segundo ela, desrespeitavam a natureza íntima da criança. O “Século da Criança” iria emancipá-la e liberá-la dos padrões ordinários de um mundo adulto. Ocorreu, porém, um desprezo em relação às condições elementares de vida necessárias ao desenvolvimento e uma exposição da criança ao aspecto público do mundo adulto, mesmo acusando a educação passada de ver na criança um adulto em miniatura (ARENDDT, 1972, p. 236-237).

Conforme Arendt (1972, p. 237), os motivos para tais acontecimentos residem na confusão acerca da natureza da vida privada e do mundo público e sua relação mútua ocorrida na sociedade moderna. Decorrem também da atitude de professores que começaram a modernizar a educação, aceitando como postulados evidentes por si mesmos, sem consciência das conseqüências que trariam para a vida da criança.

A sociedade moderna, observa Arendt, considera a vida o bem supremo. Por esse motivo, ela expôs à luz do mundo público, a vida e as atividades ligadas à sua preservação.

Em se tratando das crianças, o processo de emancipação significou o abandono e a traição da infância. E, como explica Arendt (1972, p. 237-238), quanto mais a sociedade moderna rejeita a distinção entre o que é particular e aquilo que é público, entre o que viceja encobertamente e o que precisa ser exposto à luz do mundo público, ou seja, quanto mais ela introduz entre o privado e o público uma esfera social na qual o privado é transformado em público e vice-versa, mais difíceis se tornam as coisas para as crianças, que, para se desenvolverem de forma segura, necessitam da proteção do ocultamento.

Na concepção de Arendt (1972, p. 239), a escola é a instituição interposta entre o domínio privado do lar e o mundo, realizando a transição da família para o mundo, representando-o, embora não seja ainda o mundo de fato. Nesse espaço, o adulto assume mais uma vez a responsabilidade pela criança, desta vez no sentido

de livre desenvolvimento de qualidades e talentos pessoais. É isso que distingue cada ser humano, definindo-se como algo que jamais esteve aí antes.

Na medida em que a criança não tem familiaridade com o mundo, deve-se introduzi-la aos poucos a ele; na medida em que ela é nova, deve-se cuidar para que essa coisa nova chegue à fruição em relação ao mundo como ele é. Em todo caso, todavia, o educador está aqui em relação ao jovem como representante de um mundo pelo qual deve assumir a responsabilidade, embora não o tenha feito e ainda que secreta ou abertamente possa querer que ele fosse diferente do que é (ARENDR, 1972, p. 239).

A responsabilidade do professor diante dos alunos e dos adultos diante das crianças está implícita no fato de que os jovens são introduzidos por adultos em um mundo que não é sempre igual, mas que se modifica continuamente. Tal responsabilidade é indispensável, tanto que Arendt (1972, p. 239) enfatiza que as pessoas que se recusem a assumir a responsabilidade coletiva pelo mundo não deveriam ter crianças nem assumir tarefas em sua educação. Ou seja, ser pai e ser educador exige do adulto a responsabilidade necessária para assumir a tarefa de introduzir os recém-chegados no mundo.

4 Autoridade

Arendt entende que, na educação, a responsabilidade pelo mundo assume a forma de autoridade.

A autoridade do educador e as qualificações do professor não são a mesma coisa. Embora certa qualificação seja indispensável para a autoridade, a qualificação, por maior que seja, nunca engendra por si só autoridade. A qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste, porém sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo. Face à criança, é como se ele fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo à criança: - Isso é o nosso mundo (ARENDR, 1972, p. 239).

Como explicita a autora (1972, p. 240), a autoridade legítima está ligada à responsabilidade pelo curso das coisas do mundo. Na educação, a perda da autoridade significa que os adultos se recusam a assumir a responsabilidade pelo mundo ao qual trouxeram as crianças.

A perda de autoridade na vida pública e política e nos âmbitos pré-políticos e privados da família e da escola estão relacionadas. O modelo de autoridade da família e da escola (pais sobre filhos e professores sobre alunos) torna ambíguo o conceito de autoridade em política, pois ele se baseia na superioridade absoluta que jamais poderia existir entre adultos. A criação dos filhos se embasa na superioridade temporária, mas as relações entre governantes e governados não são temporárias. Ocorre que a perda de autoridade iniciada na esfera política termina na vida privada, não acidentalmente o lugar da autoridade política foi solapada na América, onde a crise da educação é intensa (ARENDR, 1972, p. 240-241).

De acordo com Arendt (1972, p. 241-242), a perda geral de autoridade encontra expressão em sua intrusão na esfera pré-política, em que a autoridade parece ser ditada pela própria natureza e independe de todas as mudanças históricas e condições políticas. O homem moderno, expressa sua insatisfação com o mundo, ao se recusar a assumir responsabilidade em relação às crianças. É como se os pais dissessem: - “Nesse mundo, não estamos muito a salvo em casa [...]. Vocês devem entender isso como puderem; em todo caso, vocês não têm o direito de exigir satisfações. Somos inocentes, lavamos as nossas mãos por vocês”.

Arendt acredita que seria melhor indagar sobre o que foi autoridade, posto que, no mundo moderno, assistimos ao seu desaparecimento. “Uma vez que não mais podemos recorrer a experiências autênticas e incontestes comuns a todos, o próprio termo tornou-se enevoado por controvérsia e confusão” (ARENDR, 1972, p. 127).

A crise da autoridade, marca Arendt, é política em sua origem e natureza, e o aparecimento dos movimentos políticos tirânicos e de uma nova forma totalitária de governo foram fatos concomitantes à quebra de todas as autoridades tradicionais.

O sintoma mais significativo da crise, a indicar sua profundidade e seriedade, é ter se espalhado em áreas pré-políticas, tais como a criação dos filhos e a educação, onde a autoridade no sentido mais lato sempre fora aceita como uma necessidade natural, requerida obviamente tanto por necessidades naturais, o desamparo da criança, como por necessidade política, a continuidade de uma civilização estabelecida que somente pode ser garantida se os que são recém-chegados por nascimento forem

guiados através de um mundo pré-estabelecido no qual nasceram como estrangeiros (ARENDR, 1972, p. 128).

A autora lembra que estamos impossibilitados de saber o que a autoridade realmente é, pois, a partir do momento em que a forma de autoridade pré-política estabelecida entre adultos e crianças e entre mestres e alunos não foi mais segura, todas as metáforas e modelos para relações autoritárias perderam a plausibilidade (ARENDR, 1972, p. 128).

A autoridade, por exigir obediência, em geral, é confundida com alguma forma de poder ou violência. Contudo, explica Arendt (1972, p. 129), a autoridade exclui a coerção por meios externos, argumentando que “onde a força é usada, a autoridade já fracassou”. Também é incompatível com a persuasão, a qual pressupõe igualdade no processo de argumentação. A autoridade requer o reconhecimento da hierarquia, pois quem manda e quem obedece possuem em comum somente “a própria hierarquia, cujo direito e legitimidade ambos reconhecem e na qual ambos têm seu lugar estável pré-determinado”.

Conforme Arendt (2005, p. 131):

[...] sem uma tradição firmemente ancorada – e a perda dessa firmeza ocorreu muitos anos atrás -, toda a dimensão do passado foi também posta em perigo. Estamos ameaçados de esquecimento, e um tal olvido – pondo inteiramente de parte os conteúdos que se poderiam perder – significaria que, humanamente falando, nos teríamos privado de uma dimensão, a dimensão de profundidade na existência humana. Pois memória e profundidade são o mesmo, ou antes, a profundidade não pode ser alcançada pelo homem a não ser através da recordação.

A autoridade alicerçada no passado atribui permanência e durabilidade de que necessitam os seres humanos na condição de “mais instáveis e fúteis seres de que temos conhecimento” (ARENDR, 1972, p. 131). A perda da autoridade equivale à perda do fundamento do mundo e de sua permanência, passando a transformar-se com grande rapidez.

Assim como a perda da tradição não significou a perda do passado, pois tradição e passado não são a mesma coisa; a perda da permanência e da segurança do mundo, politicamente idêntica à perda da autoridade, não acarreta,

necessariamente, a perda da capacidade humana de construir, preservar e cuidar de um mundo que pode nos sobreviver e permanecer um lugar adequado à vida para os que vêm após (ARENDDT, 1972, p. 132).

Arendt observa a importância de compreender o significado de autoridade nos termos de um fenômeno intersubjetivo que não se coaduna com regimes políticos autoritários, tirânicos ou totalitários.

Para Arendt (1972, p. 136), uma forma autoritária de governo, com sua estrutura hierárquica, é a menos igualitária de todas as formas; ela incorpora a desigualdade e a distinção como princípios ubíquos. As tiranias pertencem às formas igualitárias de governo, sendo o tirano o governante que governa como um contra todos, e os “todos” são iguais enquanto igualmente desprovidos de poder.

O fato é que presenciamos, até o fim da Primeira Guerra Mundial, o desaparecimento das autoridades tradicionalmente estabelecidas no mundo moderno. A autora destaca que, se olharmos, com olhos imparciais, as afirmações conflitantes de conservadores e liberais, veremos que estamos em confronto com um simultâneo retrocesso da liberdade e da autoridade no mundo moderno. O liberalismo mede um processo de refluxo da liberdade, enquanto o conservadorismo mede um processo de refluxo da autoridade. Além disso, as oscilações da opinião pública, ora tentando reafirmar a autoridade, ora a liberdade, somente resultaram em um maior solapamento de ambas, confundindo os problemas, borrando as distinções entre autoridade e liberdade e, por fim, destruindo o significado político de ambas.

Ambos têm uma tendência a admitir que, no mundo moderno, a autoridade desapareceu quase até o ponto de fuga, e isso não menos nos sistemas autoritários que no mundo livre, e que a liberdade está sob ameaça em toda parte, mesmo nas sociedades livres, tendo sido, porém, abolida radicalmente apenas nos sistemas totalitários, e não nas tiranias e ditaduras (ARENDDT, 1972, p. 142).

No que tange ao significado da autoridade, Arendt (1972, p. 142) argumenta que ela é fator decisivo, nas comunidades humanas, não existiu sempre e as experiências sobre as quais ela se baseia não estão presentes em todos os

organismos políticos. A palavra e a experiência da autoridade são de origem romana.

Nas várias políticas gregas não havia conhecimento da autoridade e do tipo de governo que ela implica. Platão e Aristóteles tentaram introduzir algo de parecido com a autoridade na vida da *polis* grega. Eles poderiam recorrer a dois tipos de governo para derivar sua Filosofia Política; um conhecido a partir do âmbito público-político e outro da esfera privada da administração doméstica e da vida privada. Para a *polis*, o governo absoluto era conhecido como tirania e o tirano governava por meio de pura violência, protegia-se do povo por uma guarda pessoal e insistia em que seus súditos tratassem de seus próprios negócios, deixando-lhe o cuidado com a esfera pública. Isso destruía a esfera pública da *polis* e privava os cidadãos da faculdade política que era sentida por eles como essência da liberdade. Outra experiência política da necessidade de ordem e obediência poderia ter sido proporcionada pela experiência na guerra, onde o perigo e a necessidade de tomar e levar a cabo prontamente as decisões parece constituir uma razão inerente para o estabelecimento da autoridade. Nenhum desses modelos políticos poderia servir ao objetivo. Para Platão e Aristóteles, o tirano permanecia o 'lobo em figura humana' e o comandante militar estava ligado a uma emergência temporária para que servisse como modelo para uma instituição permanente (ARENDDT, 1972, p. 142-143).

A autora esclarece que, sem exemplos da experiência política válida, Platão e Aristóteles recorreram a exemplos das relações humanas extraídos da administração doméstica e da vida familiar gregas, onde o chefe da família governava como o déspota, dominando os membros da família e os escravos da casa. O déspota tinha poder de exercer coerção, o que o tornava inapto para fins políticos; seu poder para coagir era incompatível com a liberdade de outros e com a sua. Ele não era livre; sua liberdade consistia em poder abandonar por completo a esfera do lar e se mover entre iguais, homens livres. Nem o déspota nem o tirano podiam ser chamados de homem livre.

A autoridade implica uma obediência, na qual os homens retêm sua liberdade, e Platão esperava ter encontrado uma obediência dessa espécie quando, em idade madura, outorgou às leis a qualidade que fazia delas governantes inquestionáveis de todo o domínio político. Os homens podiam

ter a ilusão de serem livres por não dependerem de outros homens (ARENDDT, 1972, p. 144).

O governo dessas leis era construído de maneira despótica e não autoritária, sendo que Platão falou nelas em termos de negócios domésticos privados, e não em termos políticos - 'uma lei é soberana sobre todas as coisas', 'a lei é o déspota dos governantes, e os governantes são os escravos das leis' (ARENDDT, 1972, p. 144).

Conforme Hannah Arendt (1972, p. 159-160), também Aristóteles extraiu exemplos da esfera pré-política, âmbito privado do lar e das experiências de uma economia escravista. Isso conduz a asserções contraditórias porque superpõe às ações e à vida na *polis*, padrões válidos somente para o comportamento e a vida doméstica. O exemplo de *A Política* elucida isso, posto que a diferenciação entre governantes e governados decorre de diferenças naturais entre jovens e velhos, este exemplo é inadequado para provar o argumento aristotélico. A relação entre jovens e velhos, é, em sua essência, educacional, e nessa educação nada mais é implicado a não ser o treino dos futuros governantes pelos governantes atuais. O governo aqui é limitado no tempo e em seu desígnio e se dá entre pessoas que são potencialmente iguais. A substituição do governo pela educação teve conseqüências de maior alcance. Com base nela, governantes têm passado por educadores e educadores têm sido acusados de governar. A significação política dos exemplos tirados do campo da educação é questionável. "No âmbito político tratamos unicamente com adultos que ultrapassaram a idade da educação propriamente dita, e a política, ou o direito de participar da condução dos negócios públicos, começa precisamente onde termina a educação".

A educação adulta pode ser de grande importância para a formação da personalidade, para seu pleno desenvolvimento ou maior enriquecimento, mas é politicamente irrelevante, a menos que seu propósito seja proporcionar requisitos técnicos, de algum modo não adquiridos na juventude e necessários à participação nos problemas públicos (ARENDDT, 1972, p. 160).

A autora elucida que, em educação, lidamos sempre com pessoas que ainda não podem ser admitidas na política e na igualdade, por estarem sendo preparadas para elas. A autoridade tem necessidade mais plausível e evidente na criação e

educação de crianças do que em qualquer outra parte. Eis porque na nossa era é tão característico querer erradicar até mesmo este tipo de autoridade limitada e irrelevante politicamente.

Politicamente, a autoridade só pode adquirir caráter educacional no caso de se admitir, como os romanos, que sob todas as circunstâncias os antepassados representam exemplos de grandeza para cada geração subsequente, que eles são os *maiores*, por definição. Sempre que o modelo de educação através da autoridade, sem essa convicção fundamental, foi sobreposto ao reino da política (e isso sucedeu não poucas vezes, sendo ainda um esteio da argumentação conservadora), serviu basicamente para obscurecer pretensões reais ou ambicionadas ao poder, e fingiu querer educar quando na realidade tinha em mente dominar (ARENDDT, 1972, p. 161).

No âmbito da política grega, não havia nenhuma consciência de autoridade que não se baseasse em experiências políticas imediatas. Por isso, as gerações posteriores compreenderam o conteúdo da autoridade a partir de exemplos da experiência não-política, brotando da esfera do “fazer” e das artes, onde devem existir peritos e onde a aptidão é o critério supremo e da comunidade familiar privada (ARENDDT, 1972, p. 161).

No âmago da política romana encontra-se o caráter sagrado da fundação, sendo que alguma coisa que tenha sido fundada permanece obrigatória para as gerações futuras. Participar na política significava preservar a fundação da cidade de Roma. Os romanos estavam enraizados ao solo e a palavra pátria deriva seu significado da história romana.

Arendt (1972, p. 163-164) explica que:

A palavra *auctoritas* deriva do verbo *augere*, “aumentar”, e aquilo que a autoridade ou os que estão de posse dela constantemente aumentam é a fundação. Aqueles que eram dotados de autoridade eram os anciãos, o Senado ou os *patres*, que a obtinham por descendência e transmissão (tradição) daqueles que tinham lançado as fundações de todas as coisas futuras, os antepassados chamados pelos romanos de *maiores*. [...] A autoridade, em contraposição ao poder (*potestas*), tinha suas raízes no passado, mas esse passado não era menos presente na vida real da cidade que o poder e a força dos vivos.

A característica mais proeminente da autoridade é a ausência de poder. Exercia autoridade aquele o “aumentador” da cidade. De acordo com a autora, o

caráter autoritário do “acréscimo” dos anciões repousa em sua natureza de mero conselho, sem a necessidade de ordem ou coerção externa para fazer-se escutado.

Nesse contexto basicamente político, 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. Enquanto a tradição fosse ininterrupta, a autoridade estaria intacta; e agir sem autoridade e tradição, sem padrões e modelos aceitos e consagrados pelo tempo, sem o préstimo da sabedoria dos pais fundadores, era inconcebível (ARENDR, 1972, p. 166).

Contudo, esta experiência política que trouxe a autoridade como vocábulo, conceito e realidade à nossa história, a experiência romana de fundação parece ter sido completamente perdida e esquecida. O fato é que, observa Arendt, não mais dispomos de uma realidade histórica ou cotidiana de autoridade a qual possamos recorrer. Porém, para Arendt (1972, p. 181), essa asserção não é inteiramente verídica, porque existe em nossa história política uma espécie de acontecimento para a qual a noção de fundação é decisiva, e há na história do pensamento um pensador político em cuja obra o conceito de fundação é central. Os acontecimentos são as revoluções da idade moderna e o pensador é Maquiavel.

Quando Maquiavel insiste em que, na esfera política, os homens “deveriam aprender a não ser bons”, ele jamais quis dizer que eles devessem aprender a ser maus. Ele se opôs aos conceitos de bem que encontramos em nossa tradição: o conceito grego de “bom para”, ou adequação, e o conceito cristão de uma bondade absoluta que não é desse mundo. Para ele, tais conceitos eram válidos apenas para a vida privada; no âmbito público da política não tinham mais lugar do que seus contrários, inadequação ou incompetência e maldade. Em Maquiavel a interação entre a *fortuna* e a *virtú* indica uma harmonia entre o homem e o mundo. Maquiavel percebeu que toda história e a mentalidade romanas dependiam da experiência da fundação e acreditou que seria possível repetir a experiência romana através de uma Itália unificada que deveria constituir para o organismo político “eterno” da

nação italiana a mesma pedra angular sagrada que fora a fundação da Cidade Eterna para o povo latino (ARENDR, 1972, p. 181-183).

A crise do mundo atual é basicamente de natureza política, o “declínio do Ocidente” consiste no declínio da trindade romana de religião, tradição e autoridade, com o concomitante solapamento das fundações especificamente romanas de domínio político. As revoluções da época moderna parecem tentativas de reparar essas fundações, de renovar o fio rompido da tradição e de restaurar, mediante a fundação de novos organismos políticos, aquilo que durante tantos séculos conferiu aos negócios humanos uma medida de dignidade e grandeza.

A Revolução Americana oferece um exemplo de fundação de um organismo político inteiramente novo com o auxílio de uma Constituição. Esse organismo durou até os dias atuais, em nenhum outro local o caráter especificamente moderno do mundo atual produzir expressões tão extremas em todas as esferas não-políticas da vida como nos Estados Unidos. Os pais fundadores, tendo escapado ao desenvolvimento europeu da nação-estado, permaneceram mais próximos do espírito romano original. O importante é que o ato de fundação, ou seja, a colonização do continente americano precedeu à Declaração da Independência, de tal forma que a estruturação da Constituição, recaindo nas cartas e convenções existentes, confirmou e legalizou um organismo político já existente mais do que o refez de novo. (ARENDR, 1972, p. 185-186).

Para Coutine-Denamy (2004, p. 166-167), o desaparecimento da tríade romana da autoridade, da religião e da tradição não anulou o passado, apenas sua continuidade. Ele ainda traz consigo “o fato estranho, as pérolas e os corais”, ou seja, os fragmentos do passado, sob a forma de narrativas e citações.

Em uma sociedade de massas, onde a autoridade foi abolida, as práticas pedagógicas modernas, sob um rótulo de revolucionárias surgem não como sintoma de um desejo de uma nova ordem no mundo, mas como sinal de desespero da sociedade de massas. “[...] durante o período em que a América foi realmente animada por este espírito revolucionário, ela jamais sonhou iniciar a nova ordem

pela educação, permanecendo, ao contrário, conservadora em matéria educacional” (ARENDT, 1972, p. 242).

Ao contrário do que pretendem as práticas pedagógicas modernas, a educação precisa ser conservadora, pois,

[...] o conservadorismo, no sentido de conservação, faz parte da essência da atividade educacional, cuja tarefa é sempre abrigar e proteger alguma coisa – a criança contra o mundo, o mundo contra a criança, o novo contra o velho, o velho contra o novo. Mesmo a responsabilidade ampla pelo mundo que é aí assumida implica, é claro, uma atitude conservadora (ARENDT, 1972, p. 242).

Nesse sentido, diferem os campos da educação e da política, pois na educação a atitude conservadora é essencial, enquanto que na política é destrutiva, pois ao agirmos em meio a adultos é preciso determinação para intervir, alterar e criar algo novo.

Educamos sempre para um mundo que é criado e serve de lar para mortais, e, portanto, deve ser constantemente posto em ordem. Arendt (1972, p. 243) lembra que: “Nossa esperança está pendente sempre do novo que cada geração aporta”, mas sem nos basearmos somente nisso sob pena de destruímos sua trajetória ao tentar ditar sua aparência futura.

Exatamente em benefício daquilo que é novo e revolucionário em cada criança é que a educação precisa ser conservadora; ela deve preservar essa 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 (ARENDT, 1972, p. 243).

Neste aspecto, é importante repensar as estruturas e métodos utilizados na escola atualmente, verificando as conseqüências das modernas teorias da Psicologia e da Pedagogia que implicam na perda da autoridade do educador diante dos alunos e na transformação do ensino em uma prática superficial, onde os conteúdos são negligenciados.

Uma das grandes dificuldades da educação moderna reside no fato de que, mesmo aquele mínimo de conservação e de atitude de conservadorismo, necessário

à educação, torna-se muito difícil de atingir em nossas circunstâncias. A crise da autoridade na educação está ligada à crise da tradição, com a crise de nossa atitude face ao âmbito do passado. É difícil ao educador arcar com esse aspecto da crise moderna, pois cabe ao educador ser o mediador entre o velho e o novo, por isso, deve ter um grande respeito pelo passado (ARENDRT, 1972, p. 243-244).

Em virtude disso, Arendt (1972, p. 245-246) considera que o desafio da educação é manter a autoridade e a tradição e, ao mesmo tempo, caminhar em um mundo que não é estruturado pela autoridade nem mantido coeso pela tradição. Isso requer que os adultos (professores e todos os demais) tenham uma relação com a criança diferente da que têm uns com os outros, divorciando o âmbito da educação dos demais, aplicando a ele o conceito de autoridade e o respeito ao passado necessário.

Savater (2005, p. 65-66) comenta que a autoridade na família deveria servir para ajudar os membros mais jovens a crescerem, configurando do modo mais afetivo possível o “princípio de realidade”. As crianças precisam ser ensinadas a abrir mão de prazeres imediatos em função de objetivos a longo prazo: se os pais não ajudam os filhos a se prepararem para ser adultos, com sua autoridade amorosa, as instituições públicas se verão obrigadas a lhes impor o princípio de realidade, não com afeto, mas à força¹⁵.

Para aprender a criança necessita desse amadurecimento, desse progressivo abandono do comportamento infantil, para que possa se dedicar à tarefa da aprendizagem.

É preciso compreender que o desaparecimento de toda forma de autoridade na família não predispõe à liberdade responsável, mas a uma forma de frágil insegurança que com os anos se refugia em formas coletivas de autoritarismo. Savater (2005, p. 68-69) lembra, ainda, que dentro do atual eclipse geral da família

¹⁵ Princípio de realidade é um jargão psicanalítico que implica a restrição das próprias vontades, considerando as dos outros e adiar ou moderar a satisfação de alguns prazeres imediatos tendo em vista o cumprimento dos objetivos recomendáveis a longo prazo (SAVATER, 2005, p. 66).

como unidade educacional, a figura do pai é a mais eclipsada de todas: o papel mais questionado e menos grato, o triste encarregado de administrar a frustração.

Em *A Vida do Espírito*, Arendt ao examinar o pensar, instigada por um texto de Kafka, observa que a localização do eu pensante no tempo seria o intermédio entre o passado e o futuro; o presente é esse misterioso e escorregadio agora: uma mera fenda no tempo, em direção ao qual, apesar de tudo, os tempos verbais mais sólidos do passado e do futuro são dirigidos na medida em que denotam aquilo que já não é e aquilo que ainda não é. O que são deve-se ao homem que se inseriu entre eles e estabeleceu sua presença aí. Na fenda entre o passado e o futuro encontramos o nosso lugar no tempo quando pensamos, quando estamos suficientemente afastados do passado e do futuro para que possamos confiar em descobrir o seu sentido, para assumir a posição de juiz em relação aos múltiplos e intermináveis assuntos da existência humana no mundo. Mas nunca chegando a uma solução final para os seus enigmas; tendo respostas sempre novas às perguntas sobre o que eles possam ser (ARENDR, 1999a, p. 231-232).

Enfrentar o problema político que se tornou a brecha entre o passado e o futuro não requer o restabelecimento do fio para sempre partido da tradição, mas apreender como podemos nos mover nessa situação inédita entre passado e futuro; como podemos ainda inovar, instaurar novos começos já que “a história é uma história de inúmeros começos, mas sem fim” (COUTRINE-DENAMY, 2004, p. 158).

Releva compreender que a função da escola é ensinar as crianças como o mundo é, e, não instruí-las na arte de viver. Dado que o mundo é velho, a aprendizagem volta-se para o passado¹⁶, para a compreensão de como é o nosso mundo (ARENDR, 1972, p. 246).

¹⁶ Segundo Lajonquière (2002, p. 41-42): Quando o adulto dá as costas para o passado, esquece-se de se endereçar à criança em nome de *um dever simbólico* – isto é, cuidá-la em virtude da manutenção de uma tradição filiatória, cuja contingência “cuidou” necessariamente dele mesmo, e não pelo ganho narcísico e, portanto, mina os próprios fundamentos do ato. Ao contrário, quando age sem envergonhar-se do passado transmite inconscientemente para a criança as peças do quebra-cabeça de *uma história*, isto é, inscreve a possibilidade de que venha a saber quem ela é na série das gerações do homem.

Manter a distinção entre crianças e adultos é importante, posto que, a linha traçada entre crianças e adultos deveria significar que não se pode nem educar adultos, nem tratar as crianças como se fossem maduras; sem, ao mesmo tempo, tornar essa linha uma muralha a separar as crianças da comunidade adulta, como se a infância fosse um período autônomo e capaz de viver com as próprias leis.

A educação, ao contrário da aprendizagem, precisa ter um final previsível. Em nossa sociedade esse final coincide com o diploma colegial, não com a conclusão do curso secundário. O treinamento profissional nas universidades ou cursos técnicos, embora sempre tenha algo a ver com a educação, é, não obstante, em si mesmo uma espécie de especialização, ele não visa mais introduzir o jovem no mundo como um todo, mas sim em um segmento limitado e particular dele (ARENDDT, 1972, p. 246).

Não se pode educar sem ao mesmo tempo ensinar; uma educação sem aprendizagem é vazia; portanto, degenera, com muita facilidade, em retórica moral e emocional. É muito mais fácil, porém, ensinar sem educar, e pode-se aprender durante o dia todo sem por isso ser educado (ARENDDT, 1972, p. 247).

Por isso, a escola precisa promover a aprendizagem efetiva, no sentido do estabelecimento de uma relação de ensino e aprendizagem, na qual o educador conduz o aluno à aquisição de saberes significativos, que o auxiliem a compreender a realidade do mundo em que está se inserindo. O educador necessita de uma base sólida de conhecimentos; do domínio da disciplina com a qual trabalha e, acima de tudo, a responsabilidade diante do mundo ao qual trazemos nossas crianças, isso porque, de acordo com Arendt (1972, p. 247), a educação revela o quanto amamos nosso mundo e desejamos evitar que ele seja destruído pela chegada dos novos e a conseqüente introdução da novidade. E, ao mesmo tempo, expressa nosso amor pelas crianças, de maneira que possamos acolhê-las em um mundo formado por objetos e fatos dignos de serem lembrados e onde possam iniciar séries novas de acontecimentos.

5 Compreensão, pluralidade, cidadania e educação

Nesse último item, retomamos inicialmente alguns elementos da reflexão de Arendt, sobre a condição humana, sobre a vida política e sobre os traços de uma cidade politicamente bem constituída. Na parte final, enfatizamos que esses elementos são importantes, porque, por consequência dos mesmos, podemos entender melhor os termos nos quais, para Arendt, em uma sociedade democrática e republicana as questões da política e da educação, ao mesmo tempo em que podem ser relacionados, também devem ser distinguidos.

Com Aguiar (2001, p. 233), consideramos as posições políticas de Arendt as de uma democrata radical, defensora da cidadania ativa, e crítica de toda forma de poder distanciada dos cidadãos. Também entendemos, com Bárcena, que a forma de reflexão da autora sobre a vida política e sobre os acontecimentos humanos está guiada não por questões que representam a busca da “verdade”, mas que ela exerce a compreensão como um exercício reflexivo no marco da ruptura da tradição. Nisso a autora adota a posição de pária¹⁷ como “ponto de arranque” para o pensamento e a prática do juízo, para a ação política e a realização deste espaço de liberdade que surge entre os homens (BÁRCENA, 1997, p. 191 - 193).

Ainda sobre isso, Garcia (2006, p. 04) destaca que seus textos e reflexões sobre a política estão orientados à compreensão dos significados dos acontecimentos humanos e para pensar acerca das possibilidades da vida política após o totalitarismo. No campo da política efetiva, trata-se para Arendt, de manifestar suas opiniões a não de dizer a verdade em um campo que se constitui pela troca de opiniões uns diante dos outros:

[...] seus escritos visam compreender, opinar e não dizer a verdade; pensar o totalitarismo, mas, sobretudo, pensar a respeito das questões e percursos da sociabilidade humana que configuraram os atuais encurtamentos da esfera pública e da ação. Não por acaso, mobiliza energias para compreender a novidade do totalitarismo assim como para interpretar as experiências e noções políticas da polis grega, da república romana, das antigas e recentes tiranias, dos impérios, dos estados

¹⁷ Ser pária significava isso: respeitar os cidadãos, aqueles que estão engajados na ação como seres capazes de decisão. A autonomia do pensamento que não se deixa patulhar e determinar por uma ideologia, crença etc., deságua na autonomia da esfera pública, na postulação da radical igualdade de direitos de todos nessa esfera (AGUIAR, 2001, p. 220).

nacionais, ou das democracias atuais, as quais, não raro, substituem ou subordinam as atividades e interesses da esfera pública à garantia do “bem estar social” ou dos interesses privados (GARCIA, 2006, p. 04).

Para a autora, a atividade do pensar implica uma postura crítica e se contrapõe ao autoritarismo da razão, à indistinção entre público e privado e à eliminação do público enquanto espaço do livre exercício da cidadania, onde a legitimidade reside nos cidadãos, nas suas falas e feitos.

Arendt vincula a idéia de cidadania e o ideal da civilidade com discussões acerca da modernidade e suas conseqüências, dentre as quais se encontram a emergência do valor da subjetividade, a universalização do princípio de autonomia moral, e a crescente divisão da vida social em esferas separadas (o público e o privado). Nossas modernas democracias, apesar de sua natureza procedimental e representativa, acabam não representando devidamente os interesses dos cidadãos porque a política foi monopolizada pelos políticos profissionais, que se escondem por trás de certo poder de perícia (BÁRCENA, 1997, p. 195-196).

É possível elaborar um conceito moral de uma boa cidadania – quando a pensamos em termos de uma prática de compromisso ou atividade desejável. Arendt considera a pluralidade como princípio político por excelência, o bem que uma sociedade busca contempla tanto as diferenças entre as pessoas, seus interesses e opiniões distintas, como a igualdade que possuem enquanto cidadãos, ou seja, a solidariedade e a reciprocidade que cultivam como politicamente iguais.

Segundo Aguiar (2001, p. 76-79), a noção de pluralidade em Arendt, por um lado se opõe à idéia de um denominador comum, fundamento último e critério de todas as dimensões do real e da vida, por outro lado, ressalta a convivência entre os homens como base dos organismos políticos e como campo de individualização. Ela é condição da ação e do discurso e contempla os aspectos da igualdade e da diferença. Ou nos termos de Aguiar:

A isonomia embutida no conceito arendtiano de pluralidade considera, assim, a ação como a possibilidade dos homens viverem distintos e singulares entre iguais; eles não são por natureza iguais, tornam-se tais na esfera pública, na qual é dada a todos a possibilidade de iniciar uma ação e de se fazer compreender através do discurso (AGUIAR, 2001, p. 79).

O espaço público e a política são ameaçados, atualmente, pois a participação cidadã ativa deixou de interessar ao cidadão, que já não se sente capaz de julgar a política e se dá conta de que o interesse por ela se fechou na política dos profissionais. A cidadania tornou-se limitada ao exercício ocasional do voto. Isso porque, como assinalou Arendt, em *A Condição Humana*, a época moderna trouxe como consequência a substituição da esfera pública pela social: “o auge da sociedade acarretou a simultânea decadência da esfera pública e privada”.

Arendt aponta o desaparecimento da esfera pública como uma das mais importantes consequências da modernidade. A esfera pública é o âmbito de revelação em que reinam a liberdade e a igualdade, o espaço em que os indivíduos, enquanto cidadãos, interagem por meio da fala e da persuasão e o contexto propício em que mostram suas genuínas identidades e decidem, mediante a deliberação coletiva, sobre assuntos de interesse comum.

Com a perda da esfera pública se desvitaliza a cidadania mesma. Por isso, para revitalizá-la, é necessário uma revitalização do público, conceito que define de duas formas. Em primeiro lugar, o público faz referência à *aparência*, ao que todo mundo pode ver e ouvir. É público o que pode ser visto, o que resulta, portanto, mais aparente. Em segundo lugar, o público é o comum. Um espaço em comum que se interpõe entre os indivíduos. Algo que une os sujeitos, mas que por vezes os separa e impede, por assim dizer, que caiam uns sobre os outros (BÁRCENA, 1997, p. 208-209).

Sabendo-se que a pluralidade é condição básica da ação porque possui em si mesma tanto a finalidade de toda vida autenticamente política, a comunicação, como seu procedimento, o discurso; e, que toda forma de vida pública é fonte de revelação da própria identidade, a educação cívica se transforma numa ação discursiva reveladora da identidade pessoal, conforme afirma Arendt (2005, p. 203-204):

Mediante a ação e o discurso, os homens mostram que são, revelam ativamente sua única e pessoal identidade e fazem sua aparição no mundo humano [...]. Sem a revelação do agente nesse ato, a ação perde seu específico caráter e passa a ser uma forma de realização entre outras. Com efeito, então não é menos meio para um fim que o é a fabricação para produzir um objeto.

A cidadania depende dos direitos políticos formais de liberdade e igualdade. Nos posicionamentos de Arendt são destacados os valores de solidariedade, amizade cívica e dos valores públicos de imparcialidade. A política exige um espaço comum de aparição pública em que as diversas perspectivas podem articular-se. As opiniões representativas exigem a formação de pensamento extensivo ou representativo (a faculdade do juízo), cuja função é facilitar a contemplação dos assuntos comuns desde o maior número de pontos de vista. O exercício da cidadania exige uma ativa participação dos cidadãos na esfera pública e em seus distintos foros de discussão e deliberação. Dado que a pluralidade é elemento essencial da política, o bem que uma comunidade intenta alcançar sempre se constitui como um bem plural, que reflita as diferenças entre pessoas, seus distintos interesses e opiniões e a comunidade que visam construir como cidadãos: a solidariedade e reciprocidade que cultivam como politicamente iguais. Na constituição de uma identidade coletiva e do sentido de ação política, é decisivo reativar a capacidade dos cidadãos de expressar juízos responsáveis e imparciais, pois a cultura política da cidadania se manifesta, na habilidade do cidadão de ajuizar politicamente (BÁRCENA, 1997, p. 211-213).

Estender essas noções ao campo da educação pode significar, entre outras coisas, que entre as tarefas da educação, de uma sociedade democrática, se inclui a de estimular o hábito de um pensar compreensivo, sobretudo em relação àqueles assuntos e temas que dizem respeito ao mundo tal como ele é apresentado pelos adultos, no caso os educadores. Ou seja, em um sentido alargado, as questões da cidadania e da educação podem ser afinadas, mas isso não significa doutrinar a criança ou o jovem para que assumam, na sociedade e nas escolas, papéis que cabem aos adultos e aos educadores.

Há espaços e possibilidades imensas nas atividades educacionais, nos quais a “cidadania da criança”, considerada enquanto tal pode ser reconhecida e estimulada. Tais são os casos do reconhecimento por adultos dos direitos cidadãos e republicanos de acesso das crianças ao conhecimento e exercício de habilidades técnicas, culturais e espirituais que serão indispensáveis ao exercício futuro de profissões, assim como de suas atividades de cidadãos plenamente integrados nas responsabilidades da vida política.

Não era, sabe-se bem contra esses elementos de uma educação democrática e republicana, que incluem entre outros, o respeito às diferenças de talentos, à liberdade de crença e de opinião política, a não discriminação étnica e racial, que Arendt se debateu. Ao contrário, foi em favor deles que se manifestou nos raros textos em que diretamente abordou o assunto. Podemos deduzir de seus argumentos que as políticas públicas educacionais, o conjunto dos cidadãos e os educadores têm que encarar as questões de educação como um assunto político maior das sociedades atuais; que a educação se tornou hoje, um espaço de mediação decisivo entre vida cidadã, considerada em um sentido estrito, e aqueles que um dia a ela ascenderão, com pleno direito, de agir e mudar o mundo.

Portanto, a educação não pode abrir mão de seu papel autêntico, qual seja o de acolher as crianças e indicar-lhes como é o mundo em que estão sendo recebidas. A atividade de apresentar a tradição, os conhecimentos antigos e novos, requer, por parte de educadores e de quem é educado, o exercício de capacidades que conduzam ao conhecimento das coisas e de suas relações mundanas, assim como, permitam significar experiências e acontecimentos pessoais e intersubjetivos relevantes de nossas vidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“O pensamento começa com o nascimento e termina com a morte. É necessário não apenas a cabeça, mas também o coração, ou seja, a compreensão, capacidade de reconhecer o especial, o casual, o que não é previsto pela razão”. HANNAH ARENDT

A crise da educação sempre me inquietou, durante minha formação e no tempo em que tenho me dedicado às atividades de educadora. Ao longo dessa trajetória, participei de inúmeros encontros de formação continuada, seminários, palestras e congressos. Tudo isso, de algum modo, contribuiu para que pudesse refletir sobre o ensino e a aprendizagem e desenvolver, com coerência mínima, minhas convicções e atividades pedagógicas. Porém, apesar da dedicação em ampliar minha formação, não raro, de volta ao cotidiano da escola, um sentimento de desencanto ou pelo menos de perplexidade me acompanhava: o que e como “ensinar” este ou aquele conteúdo? Como desenvolver na prática a interdisciplinaridade? Como agir com alunos “indisciplinados”?

Outro dado que me intrigava dizia respeito à diversidade das teorias sobre a educação; à ampliação do número de cursos de formação de docentes, de especializações nas mais diversas áreas, assim como, a emergência e profusão de pesquisas psicopedagógicas, preocupadas em explicar problemas e dificuldades na aprendizagem. Pensava, também, no fato de que, apesar dessas propostas e iniciativas, persistiam os índices negativos, apontando para o fracasso da escola em desempenhar seu papel de promover o ensino e a aprendizagem dos conhecimentos considerados necessários e desejáveis.

Tais eram experiências, sentimentos e questões mais evidentes que me acompanhavam até o momento de contato com o texto *A crise da educação*, o qual, se não me ofereceu um novo referencial para refletir sobre a problemática da educação, pelo menos me fez retomá-las de um modo mais complexo. Marcou-me, sobretudo, na primeira leitura, a afirmação de que releva “estar atento à

oportunidade proporcionada pela crise, que dilacera fachadas e oblitera preconceitos, para explorar e investigar a essência da questão em tudo que foi posto a nu, e a essência da educação é a natalidade, o fato de que seres *nascem* para o mundo” (ARENDR, 1972, p. 223). Talvez nisso tenha sido desafiada a pensar que a discussão sobre os significados de educar, ou sobre o que é, foi ou pode ser encarado como a “essência da educação”, deva acompanhar as discussões sobre como ensinar.

Esse texto de Arendt me propiciou análises mais complexas dos temas vinculados com a atual crise da educação a qual, segundo ela (ARENDR, 1972, p. 222), não pode ser confinada a fronteiras históricas e nacionais ou ser tratada como um fenômeno local e isolado e menos ainda ser abordada apenas por especialistas. Acompanhar seus debates sobre o tema remete para um conjunto amplo de assuntos e problemas diante dos quais ela pode ser abordada de modo mais adequado.

Acompanhar tais debates demanda entender as relações e distinções que ela estabelece entre a política, a cultura e a educação no contexto das sociedades atuais. Temas que a autora expõe mediados pelo exame das noções de *amor mundi*, de natalidade, autoridade, compreensão, pluralidade e cidadania. Isso porque, os modos de relação dos indivíduos com a cultura e com a tradição, as formas de envolvimento ou de negligência com os assuntos da política por parte dos cidadãos e o atravessamento, nas sociedades atuais, da esfera pública e privada, são elementos importantes do contexto em que a escola se insere e, é por eles influenciada.

A disposição de Hannah Arendt em opinar sobre a crise da educação tem a ver com o fato de que ela tornou-se política ao chegar à esfera pública, e que por isso, deve ser discutida por todos. Contudo, isso não a conduziu a apagar as distinções entre a esfera da política e a da educação, pois na política, observa Arendt, se relacionam aqueles que já estão educados, enquanto que, na educação, adultos com os novos - aqueles que precisam ser educados para compreender o mundo adulto e nele se inserirem. Distinção importante, especialmente para evitar o equívoco de responsabilizar crianças por aquilo que compete aos adultos.

Contrariando a idéia amplamente difundida atualmente de “educar as crianças para que sejam cidadãos do amanhã”, Arendt afirma que isso não é possível porque as crianças são novas em um mundo que não é novo, porque é o palco do ir e vir de distintas gerações.

Arendt nos desafia a pensar sobre o que estamos fazendo com o mundo no qual acolhemos as novas gerações. A essência da educação destaca Arendt, é a natalidade, a qual representa ao mesmo tempo renovação e continuidade. Renovação, porque, com a chegada delas ao mundo, se inicia uma nova cronologia que será percorrida ao longo de seu desenvolvimento. Continuidade, porque possibilitam o prosseguimento da história da humanidade. A educação é fundamental para qualquer sociedade: a ela cabe acolher seres que precisam ser preparados para se inserirem no mundo adulto, assim como lhes indicar como o mundo é. Nisso reside um dos grandes desafios ao professor nos dias atuais: como se posicionar como representante de um mundo em crise e com tantos desafios postos aos adultos que nele vivem? Para o adulto e o educador, não para a criança, é decisivo reconhecer o estatuto das crises gerais do mundo atual.

Pensar a crise da educação demanda relacioná-la com a crise da cultura na sociedade de massas na qual, de modo preocupante, se extravasa a atividade do animal laborans incapaz de preservar e de cuidar do mundo. Isso porque, o labor não colabora para que as coisas fabricadas possam ter a durabilidade necessária para constituir um mundo. A cultura é ameaçada quando as obras humanas assim como as obras de arte perdem suas principais funções: garantir um mundo de coisas e de objetos, potencialmente mais duráveis que a vida de uma geração, para as novas que chegam, assim como para despertar, através das obras de arte, a atenção do espectador e comovê-lo através dos tempos.

Há algo a ser feito, em um sentido específico, no que respeita à educação, que se relaciona com conservação. Embora as modernas teorias da pedagogia encontrem-se impregnadas pela nefasta noção segundo a qual uma das principais tarefas da educação é a de inovar, sem cessar, em suas teorias e práticas pedagógicas, de acordo com Arendt, entre seus objetivos fundamentais consta o de conservar mundo e de testemunhar o amor por ele. Essa atitude se caracteriza pela

admiração pela obra das gerações passadas e pelo desejo que tal obra seja preservada para as novas.

Como explicita Francisco (2007, p. 35), isso implica transmitir aos alunos uma atitude de cuidado com legado das distintas gerações que nos precederam e, ao mesmo tempo, ensinar-lhes que podem trazer a novidade, iniciar novas ações, sem destruir ou deixar de reconhecer o passado. Para tanto, o professor, que ocupa esse papel de intermediário entre o antigo e o novo, necessita ter e demonstrar um grande respeito pelo passado e um sincero desejo de que possamos ter belas narrativas a transmitir aos novos.

Tal postura que atribui à educação os compromissos de acolher, preservar e proteger tanto a criança quanto o mundo significa que o professor não deve se dedicar apenas ao desenvolvimento de habilidades e competências, de fato, necessárias ao futuro, como, por exemplo, é o caso da preparação para o exercício de uma profissão. Menos ainda, não se deve reduzir a educação à socialização ou ao desenvolvimento de competências genéricas.

Reconhecer que a escola necessita ser conservadora para acolher a criança e ensinar-lhe conteúdos, com os quais ela possa compreender melhor o mundo em que está se inserindo, supõe recuperar o sentido das relações entre adultos e crianças, entre professores e alunos, pois ao se apagarem as distinções entre eles, tais relações ficaram comprometidas nas sociedades modernas. Não é sensato separar, radicalmente, o mundo dos adultos do mundo das crianças, imaginando que elas sejam capazes de viver com suas próprias leis, também não o é adultos e os professores negligenciarem seus papéis e responsabilidades diante das crianças.

A escola não pode reduzir seu papel à recreação. Para brincar não é preciso ir à escola, posto que, em qualquer circunstância, as crianças ensinam umas às outras suas brincadeiras. Não se deve, pois, infantilizar as crianças nem tratá-las como se fossem adultas. A escola, pelos menos desde os tempos republicanos modernos, foi estabelecida pelas sociedades humanas para promover a aprendizagem de conhecimentos específicos, que ampliem as possibilidades de

compreensão do mundo e preparem as crianças para a assunção da condição de adultos.

Tal responsabilidade, no caso do professor, está relacionada à autoridade. Certamente, a formação e a qualificação do professor são importantes e se expressam no necessário domínio da disciplina com a qual trabalham. Porém, a autoridade vai além da qualificação e exige a capacidade de assumir o papel de representante da comunidade adulta e apresentar aos novos o mundo, de modo, que conheçam e compreendam a realidade em que se inserem. A autoridade se alicerça no passado e permite que nos movamos numa realidade em que o fio da tradição foi rompido e, mesmo assim, podemos inovar e instaurar novos começos, pensando a atualidade, o evento, o que acontece e o que fazemos.

Mesmo que a família, na sociedade moderna, não exerça a autoridade diante das crianças, o educador necessita desempenhar seu papel conduzindo as crianças à aprendizagem efetiva, de modo que, ao aprender, elas possam amadurecer progressivamente, abandonando o comportamento infantil e compreendendo a realidade em que se situam.

A esta altura é possível interrogar se ao permitir que os alunos conheçam seu mundo, analisem as questões a partir de diferentes perspectivas e se habilitem a pensar sobre o que aprendem, se a educação estaria contribuindo com a formação para a cidadania?

Trata-se de uma questão complexa. Contudo Arendt é incisiva a esse respeito: educação e política pertencem a esferas distintas e que toda forma de educação política torna-se doutrinação. O exercício pleno da cidadania está referido à ação entre adultos, ele se relaciona com a pluralidade humana e requer a participação ativa dos cidadãos. Ou, em um sentido mais preciso: adultos são responsáveis pelo mundo e crianças não podem assumir papéis que não lhes cabem.

Entretanto, parece possível estender as noções de cidadania ao campo da educação, no sentido preciso de que o processo educacional pode estimular a

atividade do pensar e a busca de uma compreensão mais alargada do mundo através da aprendizagem de conteúdos culturalmente acumulados pelas distintas gerações.

Não há como garantir! Mas podemos apostar que crianças acolhidas por adultos que lhes ensinaram sobre o mundo; que lhes ofereceram instruções e conhecimentos; que também lhes propiciaram exercitar o pensamento, a comparar perspectivas e posicionamentos assim como a estabelecer os seus próprios diante dos seus pares, possam, ao assumir a condição de adultos, tanto exercer bem suas profissões como se interessar pelos assuntos políticos, participando ativamente em sociedade.

Sobre isso, parece adequado vincular, sobre certos aspectos, a atividade da educação com a atividade de pensar. O caráter do pensar lembra Arendt, pode ser descrito pela metáfora da teia de Penélope; desfazendo todas as manhãs o que fez na noite anterior. Porque a necessidade de pensar nunca pode ser aquietada ou interrompida. Diferentemente do conhecimento que é obtido por meio da manipulação, experimentação, demonstração e prova, e, assim que atinge a verdade se satisfaz; o pensamento não se contenta com a verdade, o pensar busca significados. Sobre isso, Savater (2005, p. 36) ressalta que *processar* informações não é o mesmo que *compreender significados*. Portanto, à escola oferece o acesso ao conhecimento, mas, sobretudo a possibilidade de pensar sobre aquilo que se aprende, a considerar as opiniões dos outros, a ampliar seus horizontes de entendimento dos conteúdos que estudam, para que, futuramente, possam ajuizar sobre as questões com as quais se deparam e participar socialmente.

Certamente, este estudo não dá conta de todos os aspectos abordados por Arendt em sua obra, mas pelo menos se esforçou em explicitar os temas que se relacionam com a educação e que nos lançam luzes sobre os elementos complexos das crises gerais da sociedade as quais afetam essa esfera.

Ao final desse texto, posso dizer que a leitura de Arendt e de seus comentadores, constituiu-se para mim uma experiência marcante, me permitiu “suspender provisoriamente” as preocupações cotidianas com dificuldades de

aprendizagem, metodologias de ensino, problemas de comportamento. Nesses intervalos, pude refletir, de forma mais ampla, sobre os significados da educação; sobre compromissos decorrentes da atividade de educadora; sobre minha condição adulta assim como daqueles que chegam ao mundo e precisam ser acolhidos e preparados para um dia assumirem plenamente seus lugares no mundo; sobre o significado político e educacional de preservar a cultura; de pensar sobre o que estou/estamos fazendo com o nosso mundo, para que possa/possamos escrever histórias dignas de serem transmitidas às futuras gerações.

Hannah Arendt não me ofereceu prescrições de como educar ou de preparar aqueles que um dia poderão ou não transformar o mundo. Herdei o que não é pouco, provocações para pensar; quem sabe continuando buscando caminhos e respostas, mais adequados e coerentes, às interrogações e demandas que o contexto atual faz a mim e meus parceiros educadores, assim como a todos os cidadãos adultos comprometidos em encontrar as melhores formas de enfrentar as crises políticas e educacionais de nosso tempo. Por essa, e outras razões, as considerações aqui esboçadas não encerram uma discussão.

Enfim, talvez o que mais importa, pelo menos para mim, é que concluo esse texto, com a firme convicção de que preciso continuar a investigar, refletir sobre as relevantes distinções e vínculos entre as esferas políticas e educacionais, estabelecidos, de modo pertinente e vigoroso, pela reflexão de Arendt. O fato é que para enfrentar, de forma adequada, as questões específicas da educação, em nossos dias, é preciso ter presente outras questões diante das quais “a crise da educação”, nos termos expostos por Arendt, faz sentido.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADLER, Laure. **Nos Passos de Hannah Arendt**. Rio de Janeiro: Record, 2007.

AGUIAR, Odílio Alves. **Filosofia e Política no Pensamento de Hannah Arendt**. Fortaleza: EUFC, 2001.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Tradução Mauro W. Barbosa de Almeida. São Paulo: Perspectiva, 1972.

_____. **O que é política?** 5ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

_____. **Origens do Totalitarismo**. Anti-semitismo. Imperialismo. Totalitarismo. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

_____. **A Condição Humana**. 4 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

_____. **Homens em Tempos Sombrios**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

_____. **A Vida do Espírito**. Volume I – PENSAR. Lisboa: Instituto Piaget, 1999a.

_____. **A Vida do Espírito**. Volume II – QUERER. Lisboa: Instituto Piaget, 2000.

_____. **Responsabilidade e Julgamento**. São Paulo: Companhia da Letras, 2004.

_____. **Crises da República**. São Paulo: Editora Perspectiva: 1973.

_____. **Eichmann em Jerusalém**. Um relato sobre a banalidade do mal. São Paulo: Companhia das Letras, 1999b.

_____. **Homens em Tempos Sombrios**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

_____. **Lições sobre a Filosofia Política de Kant**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993.

_____. **A Dignidade da Política**: ensaios e conferências. Hannah Arendt; organizador, Antônio Abranches; tradução Helena Martins e outros. – 2ª ed. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993.

BÁRCENA, Fernando. **El oficio de la ciudadanía. Introducción a la educación política**. Buenos Aires: Ediciones Paidós Ibérica S.A., 1997.

CORREIA, Adriano. **Hannah Arendt**. Filosofia Passo-a-Passo. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 2007.

CORREIA, Adriano (Coord.). **Transpondo o Abismo**. Hannah Arendt entre a Filosofia e a Política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

COURTINE-DENAMY, Sylvie. **O Cuidado com o Mundo**. Diálogo entre Hannah Arendt e alguns de seus contemporâneos. Belo Horizonte: UFMG, 2004.

CRITELLI, Dulce. **O Ofício de Pensar**. Hannah Arendt Pensa a Educação. REVISTA EDUCAÇÃO. Especial: Biblioteca do Professor. São Paulo: Editora Segmento, 2007.

FERNÁNDEZ, Alícia. **O Saber em Jogo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

_____. **A inteligência aprisionada – abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

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

GARCIA, Cláudio Boeira. **Justificações da Política**. In.: Colóquio GT. São Paulo: 2005.

_____. **Arendt: acontecimento, compreensão e política**. Ijuí/RS: UNIJUÍ, 2006.

_____. **Sobre o Conflito entre verdade e Política**. P. 175-191. In: Linguagem, escrita e mundo 2, Série Educação nas Ciências, Ijuí: Editora UNIJUI, 2001.

GORDON, Mordechai. **Hannah Arendt on Authority Conservatism in Education Reconsidered**. In: GORDON, Mordechai. *Hannah Arendt and Education*. Renewing Our Common World. Colorado. USA, 2001.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. **Infância e Ilusão (Psico)Pedagógica**. Escritos de psicanálise e educação. Petrópolis: Vozes, 2002.

LAROSSA, Jorge. **Pedagogia Profana**. Dança, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LEVINSON, Natasha. **The Paradox of Natality: Teaching in the Midst of Belatedness**. In: GORDON, Mordechai. *Hannah Arendt and Education*. Renewing Our Common World. Colorado. USA, 2001.

MORAES, Eduardo Jardim de. BIGNOTTO, Newton. **HANNAH ARENDT. Diálogos, reflexões, memórias**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Poderes Instáveis em Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SAVATER, Fernando. **O Valor de Educar**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2005.

SOUKI, Nácia. **Hannah Arendt e a Banalidade do Mal**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

WATSON, David. **Hannah Arendt**. *Coleção Mestres do Pensamento*. Rio de Janeiro: DIFEL, 2001.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)