



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MARIANA VALDELICE DE JESUS SOUZA

**OS CONCEITOS DE AÇÃO E EDUCAÇÃO EM HANNAH ARENDT
DISTINÇÕES NECESSÁRIAS PARA UMA RELAÇÃO POSSÍVEL**

**Salvador
2018**

MARIANA VALDELICE DE JESUS SOUZA

**OS CONCEITOS DE AÇÃO E EDUCAÇÃO EM HANNAH ARENDT
DISTINÇÕES NECESSÁRIAS PARA UMA RELAÇÃO POSSÍVEL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação, Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Bahia como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Vanessa Sievers de Almeida

Salvador

2018

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Souza, Mariana Valdelice de Jesus.

Os conceitos de ação e educação em Hannah Arendt : distinções necessárias para uma relação possível / Mariana Valdelice de Jesus Souza. - 2018.

76 f. : il.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Vanessa Sievers de Almeida.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2018.

1. Educação - Filosofia. 2. Arendt, Hannah - 1906-1975. 3. Educação - Aspectos sociais. I. Almeida, Vanessa Sievers de. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 370.1 - 23. ed.

MARIANA VALDELICE DE JESUS SOUZA

OS CONCEITOS DE AÇÃO E EDUCAÇÃO EM HANNAH ARENDT
DISTINÇÕES NECESSÁRIAS PARA UMA RELAÇÃO POSSÍVEL

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Bahia.

Aprovada em

Banca Examinadora

Vanessa Sievers de Almeida_____

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo

Universidade Federal da Bahia

José Sérgio Fonseca de Carvalho_____

Doutor em Filosofia da Educação pela Universidade de São Paulo

Universidade de São Paulo

Wilson Nascimento Santos_____

Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia

Universidade Federal da Bahia

Às duas mulheres que me inspiram: a minha mãe, a senhora Valdelice Maria de Jesus Souza e, a minha orientadora, a Profa. Dra. Vanessa Sievers de Almeida. Por elas eu concluí esta escrita; por elas, eu não desisti.

AGRADECIMENTOS

A Deus, em quem confio e que me fortalece todas as vezes que desanimo.

Aos meus pais, por me trazerem ao mundo, me protegerem dele e me apresentarem a ele da maneira mais amorosa possível e, ao meu irmão, por me fazer companhia nesse caminhar.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia, pelo financiamento parcial que contribuiu para a realização desta pesquisa.

À Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação, em especial, aos servidores Kátia Cunha e Cleiton Lima, pela atenção e incentivo.

Aos participantes do Grupo de Estudos *Ética, Política e Formação*, por me proporcionarem momentos valiosos de trocas de experiências que enriqueceram esta escrita e, por vivenciar, graças a vocês, a beleza de estarmos *juntos*.

Às amigas que completam a minha vida muito antes do mestrado e às que o mestrado me presenteou. Gratidão por acreditarem em mim mais do que eu mesma.

Às minhas amadas *Patis* - Patrícia Silva e Patrícia Neves - pelos olhares generosos que direcionam a mim e por verem beleza em tudo, me ensinando assim, que a maneira que enxergamos a vida é reflexo daquilo que somos.

Ao querido amigo, Argemiro Almeida (*in memoriam*), pela doce amizade e por me privilegiar com o seu dom de atribuir, através das palavras, leveza a tudo. Continuas presente!

Ao amor amigo, Renato Lima, por compreender minha presença tão ausente durante a construção desta dissertação e, por afirmar, incansavelmente, que ela se tornaria real. E, ao amigo mais amado, Gabriel Medrado, por ser parte do melhor de mim.

Às meninas e aos meninos da minha turma de *recém-chegados*. Gratidão por me desafiarem, diariamente, a assumir o compromisso com vocês e com o mundo. Minha gratidão também se estende a minha parceira em sala de aula, a Professora Maria Adimália. Sem você, meus dias seriam árduos.

Por fim e, fundamentalmente significativo, a minha orientadora, a Profa. Dra. Vanessa Sievers de Almeida. Minha *Pró*, agradeço profundamente por conseguir, de forma magistral, me acolher, me conduzir, me ensinar e não desistir de mim. Sua *singular* orientação tornou esta dissertação possível.

A educação continua a ser um dos poucos âmbitos onde se cultiva a dignidade do que tem na beleza e na grandeza, e não na utilidade, sua razão de ser – apesar dos opressivos esforços por convertê-la em algo tacanho, em mera formadora de capital humano e de mentalidades encurtadas, adesistas e estéreis, sem imaginação para a diversidade das formas por recordar e por inventar.

ADRIANO CORREIA, (2017a, pp. XX-XXI)

SOUZA, Mariana Valdelice de Jesus. **Os conceitos de ação e educação em Hannah Arendt: distinções necessárias para uma relação possível.** 2018. 76f. il. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2018.

RESUMO

A presente pesquisa analisa os principais aspectos dos conceitos de ação e de educação de Hannah Arendt. Em sua obra *A condição humana*, a autora afirma ser a atividade da ação a que nos torna verdadeiramente humanos e que, ao agirmos, pode sugerir um novo início no mundo. Já em seu ensaio *A crise na educação*, a filósofa declara que a atividade educativa é a que acolhe e familiariza os recém-chegados com o mundo, a partir da dupla responsabilidade de quem educa: a de receber os novos e a de cuidar do espaço mundo em comum. Hannah Arendt é categórica quando afirma que os âmbitos da ação e da educação são distintos e precisam ser separados. Entretanto, a própria autora nos aponta indícios de que essas diferenças não anulam a possibilidade de os dois conceitos estabelecerem relações: por ser a educação a atividade que introduz os recém-chegados no mundo comum e, a ação, a atividade que nos possibilita, através dos atos e das palavras, revelarmos *quem* somos, todas as vezes em que agimos. A proposta central desta pesquisa é compreender o que caracteriza os conceitos arendtianos de ação e de educação, em que se distinguem e quais as possibilidades de relações entre eles. Considerando que, atualmente, predomina um modelo de educação estruturado para atender as demandas de funcionamento da sociedade, priorizando preparar os educandos para serem trabalhadores funcionais e consumidores, torna-se urgente refletirmos sobre outras perspectivas para educação, na busca do sentido que ela tem em si mesma, o seu vínculo com o mundo e as suas relações com a nossa capacidade de realizar o novo, ou seja, a nossa capacidade de agir.

Palavras-chave: Filosofia da Educação. Hannah Arendt. Ação. Educação. Esfera Social.

SOUZA, Mariana Valdelice de Jesus. **The concepts of action and education in Hannah Arendt: necessary distinctions for a possible relationship.** 2018. 76s. ill. Dissertation (Master in Education) – Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2018.

ABSTRACT

The present research analyzes the main aspects of the concepts of action and education of Hannah Arendt. In her work *The Human Condition*, the author affirms that it is the activity of action that makes us truly human and that, and that through action a new beginning in the world can emerge. Already in her essay *The Crisis in Education*, the philosopher states that the educational activity is the one that welcomes and acquaints newcomers to the world, from the double responsibility of those who educate: that of receiving the new ones and of taking care of our space in common. Hannah Arendt is categorical when she states that the scopes of action and education are distinct and need to be separated. However, the author herself points out to us that these differences do not negate the possibility of the two concepts establishing relationships, because education is the activity that introduces newcomers to the common world, and action, the activity that enables us, through acts and words, to reveal *who* we are, every time we act. The central proposal of this research is to understand what characterizes the concepts of action and of education in the work of Arendt, in which aspects they are distinguished and what are the possibilities of relations between them. Considering that, currently, a structured education model predominates to meet the demands of the functioning of society, prioritizing the preparation of students to be functional workers and consumers, it is urgent to reflect on other perspectives for education, in the search for meaning that it has in itself, its link with the world and its relations with our capacity to realize the new, that is, our capacity to act.

Key words: Philosophy of Education. Hannah Arendt. Action. Education. Social Sphere.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	8
2	AGIR NO MUNDO – O QUE NOS TORNA HUMANOS	12
2.1	AS TRÊS ATIVIDADES HUMANAS FUNDAMENTAIS.....	14
2.2	AÇÃO – ATIVIDADE QUE SÓ ACONTECE <i>ENTRE</i> OS HOMENS.....	18
2.3	AS ESPECIFICIDADES DA AÇÃO.....	24
3	OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO	32
3.1	EDUCAÇÃO EM HANNAH ARENDT – UM COMPROMISSO COM OS RECÉM-CHEGADOS E COM O MUNDO.....	33
3.2	A INCOMPATIBILIDADE ENTRE O CONCEITO ARENDTIANO E AS PEDAGOGIAS CONTEMPORÂNEAS.....	39
3.3	A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DO SOCIAL.....	46
4	AÇÃO E EDUCAÇÃO – DIFERENÇAS E INTERSEÇÕES	55
4.1	ALGUMAS DISTINÇÕES ENTRE AÇÃO E EDUCAÇÃO.....	56
4.2	AS CARACTERÍSTICAS INERENTES À AÇÃO E PRESENTES NA EDUCAÇÃO.....	59
4.3	OS DOIS LADOS DO SENTIDO POLÍTICO NA ATIVIDADE EDUCATIVA.....	64
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	70
	REFERÊNCIAS	72

1 INTRODUÇÃO

Hannah Arendt não era uma educadora profissional, entretanto, em seu ensaio intitulado *A crise na educação*¹, ela realiza uma densa análise a respeito dessa temática, na qual afirma que a educação deve ser uma preocupação de todos, visto que, refere-se à atividade que intermedia a relação entre os adultos, as crianças e os jovens e entre eles e o mundo. Essa preocupação, em nossa atualidade, pode provocar reflexões sobre o porquê que muitos profissionais, que escolheram a educação como área de atuação, eximem-se da responsabilidade de pensar sobre os problemas da mesma.

A intenção da presente pesquisa não é a de transcrever irrefletidamente os conceitos da autora, mas sim, estabelecer um diálogo com algumas de suas obras, interpretando-as. Não se trata de uma certeza inquestionável. Ao contrário, a obra arendtiana é uma inspiração pela busca de compreender mais a partir dela, e não somente ela. Trata-se de uma escolha por identificação, que não quer dizer que seja isenta de momentos conflitantes, mas que provoca inquietação e reflexão, ou seja, que nos convida a pensar.

Segundo Arendt, como moradores de um mundo comum, realizamos neste espaço que compartilhamos uns com os outros, atividades relacionadas às nossas condições humanas, sendo uma delas, a ação, a mais *humana* das atividades. A presente dissertação pode ser interpretada como um convite à reflexão, buscando compreender o sentido dessa atividade fundamentalmente humana e sua possível relação com a educação.

A obra de Arendt, como um todo, aborda de maneira consistente e reflexiva aspectos da existência humana. Sendo assim, é uma rica base conceitual para pensar a educação de uma maneira que pode ser considerada incomum. Uma educação que representa um elo entre os recém-chegados e o mundo entendido como uma realização humana. Esse vínculo, segundo Arendt, é viabilizado pelo compromisso do professor em acolher os novos e, simultaneamente, responsabilizar-se pelo mundo.

Em relação à educação, os discursos predominantes em nossa sociedade, principalmente quando estamos passando por tempos de crise, pautam-se na propagação de que ela é a responsável pela resolução dos problemas enfrentados, além de ser também a garantia para um futuro melhor que o presente vivenciado. Esse discurso, conhecido por

¹ Outro texto de Hannah Arendt que discute a temática educacional é o controverso *Reflexões sobre Little Rock*. Entretanto, o mesmo não será analisado na presente dissertação. A discussão a respeito da educação será embasada, principalmente, pelo ensaio *A crise na educação* e no diálogo com outros autores que abordam o tema.

todos, de leigos a especialistas, não é algo recente, sabemos disso. Mesmo assim, ultrapassando séculos, tal discurso ainda não se materializou em nossa realidade. Os problemas da educação são tantos que parecem vencer a sua suposta finalidade “redentora”, a sua capacidade de “salvadora da pátria”.

Arendt declara que “[...] a educação está entre as atividades mais elementares e necessárias da sociedade humana [...]” e que, a sociedade humana “[...] jamais permanece tal qual é[...]”. (ARENDDT, 1997, p.234). Entretanto, Arendt (2016) afirma que o “fenômeno do conformismo”, é característico da sociedade de massas. Tal elemento, segundo a autora, exclui dessa sociedade a possibilidade de realização de uma das atividades humanas que ela considera fundamentais: a *ação*. Através dessa atividade os seres humanos podem intervir no mundo, iniciando algo completamente novo, visto que, cada um é um ser singular, não existe outro igual e, portanto, é potencialmente capaz de realizar algo inédito ao agir.

Evidente que uma sociedade que tem o conformismo como a sua principal característica, visando o acomodamento dos indivíduos para que estes acatem aos interesses determinados pela mesma, não é conveniente valorizar a capacidade humana de agir. Atualmente, submetendo-se ao sistema que dita as regras da esfera social, predominantemente, a educação tem servido como instrumento para adaptar o ser humano ao modelo de comportamento que mantenha a ordem social desse sistema. Sendo assim, a educação deixa de ter um fim em si mesma, afastando-se do papel de intermediar a relação entre o mundo e os recém-chegados a ele. Passa a ser um meio para se alcançar algo, um instrumento e não uma atividade que contemple a formação do ser humano em suas diferentes dimensões.

Dentro desse contexto, o modelo de educação que poderá predominar será aquele que nos “molde” ao conformismo, uma adaptação do ser àquilo que é imposto pela “ordem da sociedade”. Diante dessa problemática, surgem as seguintes questões: qual a responsabilidade que temos atribuído ao ato de educar? A capacidade do ser humano de agir ainda pode ser potencializada na/pela educação ou, de fato, promover o conformismo tornou-se mais apropriado? Decerto que conformar-se é o ideal para a sociedade de massas, porém, isso determina que a ação deixou de ser uma capacidade humana?

A proposta central é analisar os conceitos de ação e educação da autora, suas principais características e o sentido dos mesmos para existência humana, na busca por compreender as possibilidades de ambos se relacionarem. Para tanto, o segundo capítulo

destina-se a apresentar a atividade humana da ação, distinguindo-a das outras duas atividades fundamentais, o trabalho e a obra. Feita as distinções, analisa-se as principais características da ação e as particularidades que fazem da mesma uma atividade *exclusivamente* humana. Tal análise baseia-se, principalmente, na obra *A condição humana* (2016), além do ensaio *Que é liberdade?* (1997) e o livro *A promessa da política* (2010).

No terceiro capítulo, analisa-se o conceito de educação de Arendt e as suas especificidades, assim como a discordância que há entre a sua concepção e as teorias que embasam os discursos predominantes na atualidade a respeito da temática educacional. Para compreender em que discordam, torna-se pertinente abordar algumas implicações do surgimento da esfera social, de acordo com Arendt, em especial, o conformismo como elemento característico da mesma e refletir sobre a atividade educativa dentro desse contexto. A discussão terá como base fundamental o ensaio *A crise na educação* (1997), o livro *A condição humana* (2016), em especial, os tópicos em que a autora dedica à esfera social, além do diálogo com outros autores que abordam a educação no contexto da sociedade atual como Aquino (2017), Carvalho (2017), Duarte (2010), Masschelein; Simons (2013), Snyders (2001), entre outros.

Realizada a abordagem sobre os dois conceitos, o de ação e o de educação, o quarto capítulo pretende incitar a reflexão a respeito das distinções entre eles, porém, buscando compreender que as mesmas não anulam as possibilidades de relação. Primeiramente, são destacadas as diferenças entre eles e, em seguida, suas interseções. Por fim, o sentido que há em relacioná-los. Com base nas análises dos capítulos anteriores de acordo com Arendt, estende-se, novamente, o diálogo com autores que discutem as distinções e relações entre esses dois conceitos como Almeida (2009, 2016, 2017), Benvenuti (2017), Brayner (2008, 2017), Carvalho (2014, 2017) e Correia (2017).

A presente pesquisa reconhece a urgência de uma reflexão sobre o compromisso da educação com o mundo que é compartilhado uns com os outros. Visando contribuir para o surgimento de novas perspectivas que possibilitem compreender a riqueza que há em estabelecermos pontes de sentidos entre a nossa capacidade de agir e a atividade educativa, buscando romper com as imposições irrefletidas da esfera social à área da educação. Uma reflexão que possa encorajar novos começos para a renovação do mundo em comum, na tentativa de transformar a realidade que é imposta.

Ao final da pesquisa, espera-se ter realizado uma análise satisfatória dos conceitos arendtianos e uma discussão pertinente sobre as implicações dos mesmos na atualidade da atividade educativa. Concordando com Macedo quando este afirma que “[...] todo ato de pesquisa deve envolver, sem concessões, uma responsabilidade humana, portanto, social e política.” (MACEDO, 2009, p.85), almeja-se que a pesquisa se configure como uma análise significativa para que possa dialogar com outros estudos no campo da Filosofia da Educação.

2 AGIR NO MUNDO – O QUE NOS TORNA HUMANOS

Hannah Arendt inicia o prólogo do livro *A condição humana* (publicado em 1958), citando um marco da história científica: o lançamento do Sputnik 1(1957), o primeiro satélite artificial da história e, portanto, o primeiro objeto produzido pelo ser humano lançado ao universo. Para Arendt, esse evento também pode ser considerado um marco, por ser uma tentativa de corresponder às expectativas do ser humano de poder romper com o vínculo que o prende à Terra, dando início à largada para a possibilidade de “escape” da condição humana de ser terrestre, almejando assim, tornar-se um ser residente do universo.

Arendt faz também referência a outro acontecimento, segundo ela, “[...] não menos ameaçador: o advento da automação [...]” (ARENDR, 2016, p. 5). A chegada da mecânica e da eletrônica nos processos produtivos - considerando que, atualmente, já avançamos com outras tecnologias muito além do que quando o referido livro foi escrito – também é um fato crucial para autora. Com a automação e todos os demais avanços tecnológicos conquistados até então, de forma nunca antes vivenciada, agilizamos uma atividade anteriormente realizada, principalmente, pelo corpo humano, o trabalho. Arendt ressalta nesse evento o mesmo que destaca no anterior: a tentativa de “alterarmos” nossas condições humanas².

Para Arendt, há uma preocupação central que provoca essa análise sobre as tentativas de “alterarmos” condições que nos são dadas ao nascer: a condição de sermos terrestres e seres que trabalham. O satélite artificial e a automação correspondem ao campo da ciência e do desenvolvimento técnico, porém, quando as razões e consequências dos seus usos implicam nas condições do ser como humano, trata-se de algo comum a todos os indivíduos. E, quando é do interesse de todos, para Arendt, ganha um sentido político. Por essa razão, ela afirma que “[...] a situação criada pelas ciências

² O termo “condição humana” será usado ora no singular, ora no plural. Na versão alemã do livro, Hannah Arendt utiliza mais de um substantivo para se referir ao termo. Em primeiro lugar, a palavra *condição* que, em alemão, é *Bedingheit*, está relacionada ao estado de ser condicionado, ou seja, o fato de existir sob determinadas condições. Tal palavra aparece, na versão alemã, no singular, como no título do primeiro capítulo: “A condição humana” – “*Die menschliche Bedingheit*” (ARENDR, 1960). Em segundo lugar, a palavra *condições*, sendo o plural de condição, como vemos na versão em português: “[...] as condições da existência humana – a vida, a natalidade e a mortalidade, a mundanidade, a pluralidade e a Terra [...]” (ARENDR, 2016, p.14), em alemão é *Bedingung*, no singular e, no plural, *Bedingugen*. Aparece na versão alemã, tanto no plural quanto no singular. Por essa razão, no presente texto, a palavra *condição* será usada no singular e no plural.

Esta nota teve a colaboração da Profa. Dra. Vanessa Sievers de Almeida, orientadora desta dissertação.

tem grande importância política” (ARENDT, 2016, p. 4). Ao analisar os acontecimentos citados, Arendt apresenta uma possível consequência decorrente dos mesmos: não conseguirmos falar, além da linguagem das ciências, sobre o que estamos fazendo. Essa é uma inquietação de Arendt com o fato de que, indiscutivelmente, evoluímos muito na capacidade de desenvolvimento tecnológico, porém, estamos retrocedendo na capacidade que nos diferencia de todos os outros seres vivos: a capacidade de compreender e poder falar, uns com os outros, sobre o que fazemos

[...] mas pode suceder que nós, que somos criaturas ligadas à Terra e nos pusemos a agir como se fôssemos habitantes do universo, jamais sejamos capazes de compreender, isto é, de pensar e de falar sobre as coisas que, no entanto, estamos fazendo (ARENDT, 2016, pp. 3-4).

Trata-se de uma preocupação sobre a possibilidade do que estamos criando não ser passível de compreensão por nós mesmos, ou seja, que nossas criações não tenham o sentido que nos permita falar sobre elas, conversar uns com os outros sobre o que estamos fazendo, pois, “[...] tudo que os homens fazem, sabem ou experimentam só tem sentido na medida em que se possa falar sobre” (ARENDT, 2016, p. 4). E, para Arendt, isso é político porque “[...] sempre que a relevância do discurso está em jogo, as questões tornam-se políticas por definição, pois é o discurso que faz do homem um ser político” (ARENDT, 2016, p. 4).

Partindo da reflexão sobre os eventos por ela explicitados, a autora se propõe, com a escrita deste livro, a “[...] pensar sobre o que estamos fazendo” (ARENDT, 2016, p. 6). O caminho escolhido por Arendt é trilhado pela busca de compreensão das três atividades humanas que ela considera fundamentais: o trabalho, a obra e a ação. Ela afirma que as capacidades dos indivíduos relacionadas a tais atividades decorrem de suas condições humanas e estas “[...] são permanentes, isto é, que não podem ser irremediavelmente perdidas enquanto não mudar a própria condição humana” (ARENDT, 2016, p. 7). Sendo assim, mesmo com as tentativas de modificarmos as condições do ser como humano, enquanto tal alteração não for alcançada, a existência dessas capacidades humanas é real.

O fato de Arendt, desde o início do seu livro, ressaltar que as questões provocadas pelo campo da ciência são políticas e, portanto, suficientemente relevantes para serem refletidas por todos, pode incitar várias análises. Quando ela afirma que sua proposta com a escrita deste livro é “pensar o que estamos fazendo”, é possível interpretá-la como um convite à reflexão que surge de uma provocação: o alerta de que não sejamos capazes de

compreender, ou seja, pensar e falar sobre as situações que nós mesmos estamos criando. Esse alerta não se direciona somente aos cientistas que provocaram tais questões, pois as mesmas são do interesse de todos, já que afetam diretamente nossa existência nesse mundo.

A respeito das atividades que realizamos de acordo com as nossas condições humanas, a ação, segundo Arendt, é a mais *humana* das atividades (a razão para essa afirmação será apresentada posteriormente). Buscando compreender o sentido dessa atividade fundamentalmente humana, o presente capítulo apresenta o conceito de ação e suas principais características, considerando que tal discussão é necessária para anteceder o conceito de educação que será abordado no capítulo seguinte e, posteriormente, a análise das possibilidades de relacionar os conceitos de ação e educação em Arendt.

2.1 AS TRÊS ATIVIDADES HUMANAS FUNDAMENTAIS

O primeiro capítulo do livro possui o mesmo título que dá nome à obra, *A condição humana*. É nele que Hannah Arendt inicia sua abordagem sobre as três atividades humanas que ela considera fundamentais – o *trabalho*, a *obra* e a *ação*. Para a autora, essas atividades constituem a *vita activa*, “[...] a vida humana na medida em que está ativamente empenhada em fazer algo [...]” (ARENDR, 2016, p. 27), e correspondem às condições de existência dadas ao homem.

A atividade do *trabalho* tem a própria vida como condição humana da sua existência. É importante salientar que o uso da palavra vida, na concepção arendtiana, assim como o de outras palavras que aparecerão no presente texto, não possui a mesma conotação que damos a ela no nosso uso cotidiano. Entender vida como estamos habituados é tê-la como o bem supremo cuja sua preservação é prioridade para o indivíduo, o que vai na direção oposta à definição que Arendt confere ao termo. Na obra arendtiana, em especial no referido livro, a vida corresponde à condição do ser humano como um ser biológico, pertencente a um processo vital, ou seja, com necessidades fundamentais que precisam ser saciadas para a garantia da sua existência. Vida, em termos arendtianos, diz respeito àquilo que necessitamos fazer para viver, como por exemplo, nos alimentarmos, além de práticas diárias relacionadas a tais necessidades como preparar o alimento para o consumo. Para Arendt, não escolhemos realizar ou não

a atividade do trabalho porque a própria vida é a sua condição básica e, sendo assim, a atividade do trabalho só tem fim quando não há mais existência humana.

Antes de apresentar a segunda atividade – a obra -, faz-se necessário compreender o significado de outro termo que é fundamental na concepção da autora: o mundo humano ou comum, podendo ser chamado também de espaço público. Estes termos não estão relacionados, em Arendt, ao sentido que, frequentemente, atribuímos a eles, como a ideia de mundo sendo o planeta Terra ou a natureza. Para autora, diz respeito ao espaço construído pelos seres humanos, destinado a ser ocupado por eles e por aquilo que eles fabricam - os artefatos humanos.

Esse mundo, contudo, não é idêntico à Terra ou à natureza, enquanto espaço limitado para o movimento dos homens e condição geral da vida orgânica. Antes, tem a ver com o artefato humano, com o que é fabricado pelas mãos humanas, assim como com os negócios realizados entre os que habitam o mundo feito pelo homem (ARENDDT, 2016, p. 64).

O mundo precisa renovar-se e manter-se como o lugar que resiste à constante chegada de novos seres humanos e que, ao mesmo tempo, serve para acolhê-los e ser o cenário de seus atos e palavras. Assim, o mundo humano - o espaço público - é o lugar construído por homens e mulheres para se interpor entre eles e a natureza e que se diferencia do espaço privado, o lar de cada indivíduo, a vida particular de cada um.

A atividade da *obra* corresponde à fabricação de artefatos produzidos pelos seres humanos, que tenham utilidade e durabilidade que vão além do tempo de vida de quem os produziu. Essa atividade possui uma característica peculiar: sua localização pode ser híbrida. O processo de fabricação de um artefato humano acontece no espaço privado, porém, seu produto final pode vir a adentrar o espaço público. Nele é possível que a obra ganhe uma relevância de coisa pública, ou seja, com visibilidade para todos e, assim, seu produto possa permanecer no mundo humano para além da vida de quem o fabricou. A condição humana da atividade da obra é a mundanidade.

A terceira atividade humana fundamental para Arendt é a *ação*. A capacidade humana de agir é tema presente não somente em *A condição humana*, mas, direta ou indiretamente, em toda a sua obra. Temos então na ação, de acordo com Arendt, a atividade que só acontece *entre* os homens, pois das três atividades “[...] a ação é a única que não pode sequer ser imaginada fora da sociedade dos homens” (ARENDDT, 2016, p. 27). A atividade do trabalho, como exposta anteriormente, é própria também (com suas necessárias distinções) de outros seres vivos. Compreender trabalho na perspectiva da

autora é entender que essa atividade diz respeito à manutenção do ciclo vital, aquilo que nos mantém vivos. Portanto, não deixando de considerar as diferenças entre os humanos e os outros seres vivos, trata-se de uma atividade realizada não, exclusivamente, por humanos.

A obra é uma atividade exclusiva do ser humano, já que os animais não fabricam produtos para permanecerem no mundo, pois, seu habitat, seu espaço está dado, é a natureza. A diferença no que corresponde a atividade da ação é que o processo de fabricação da obra pode ser feito no isolamento. O ser humano e sua capacidade para fabricar artefatos não precisa, obrigatoriamente, da companhia de outros seres humanos, pois é possível produzir sozinho. Entretanto, para Arendt, agir só acontece na relação *entre* os homens. Não existe ação no isolamento, não é possível agir, no sentido arendtiano, no espaço privado, já que “[...] a ação depende inteiramente da constante presença de outros” (ARENDDT, 2016, p. 28). A ação para acontecer tem lugar próprio e espectadores também: é o mundo público e a companhia de outros seres humanos. Para a atividade da ação, a relevância está em sermos no plural e não individualmente. A pluralidade, o “[...] fato de que os homens, e não o Homem, vivem na Terra e habitam o mundo” (ARENDDT, 2016, p. 9), é a condição humana necessária para que a ação aconteça.

A autora afirma que as três atividades e suas respectivas condições humanas estão relacionadas à condição que ela considera mais geral do ser humano: a natalidade e a mortalidade. Ressalta que a morte de cada indivíduo é um rompimento com o processo biológico que ocorre com todas as outras coisas existentes que possuem um movimento cíclico de continuidade, pois, a vida de todas as espécies animais não termina, renova-se pela procriação. Entretanto, quando um ser humano morre, outro nasce após ele, mas, apesar de serem da mesma espécie humana, são seres únicos, isso quer dizer que, um é completamente distinto do outro. Sendo assim, há uma continuação da espécie humana através do nascimento de novos seres humanos, mas não há uma repetição dos mesmos, já que, somos seres singulares. Portanto, a mortalidade do ser humano pode ser entendida como um “[...] mover-se ao longo de uma linha reta em um universo em que tudo o que se move o faz em um sentido cíclico” (ARENDDT, 2016, p. 24). Assim, a condição da mortalidade confere à vida de cada indivíduo uma trajetória linear de começo, meio e fim.

Sobre a natalidade, Arendt não se refere a mesma como sendo somente o fato de nascermos, mas sim, de que o nascimento de um novo ser é a possibilidade de um novo

início. A natalidade, “[...] o novo começo inerente ao nascimento [...]” (ARENDT, 2016, p. 11) representa a possibilidade de renovação do mundo humano. Arendt ao afirmar que a natalidade e a mortalidade são, na verdade, à condição mais geral e não condições distintas, salienta o fato de que não há ser humano que nasça e não morra, mas também, não há aquele que morra e seja substituído por uma repetição da mesma espécie. Somos seres únicos e, portanto, irrepetíveis.

Afirmar que cada indivíduo é um começo e é também, potencialmente, capaz de renovar o mundo ao iniciar algo, ou seja, ao agir, garante que a iniciativa esteja, de alguma forma, presente nas três atividades fundamentais realizadas pelo ser humano, já que, para realizar as três, o ser humano precisa tomar iniciativa. Entretanto, a atividade humana da ação é a que tem uma relação mais estreita com a natalidade, pois, segundo a autora, além de um novo início, o ser humano também é um iniciador, um “realizador de começos”.

Arendt se inspira no modelo da pólis grega, antiga cidade-Estado, para fazer a distinção que corresponde aos espaços onde cada atividade se realiza, ou seja, a separação entre o domínio privado e o público. Na experiência da pólis, o limite entre estes âmbitos era assegurado. Ao privado cabia a vida particular de cada indivíduo, referente aos assuntos domésticos do lar e da família, onde “[...] os homens viviam juntos por serem a isso compelidos por suas necessidades e carências” (ARENDT, 2016, p.36). O domínio público era o espaço da pólis, o mundo político e a prerrogativa para ingressar nele era “[...] a vitória sobre as necessidades da vida no lar [...]” (ARENDT, 2016, p. 37).

Essa distinção entre o que caracteriza as esferas privada e pública, facilita a compreensão da inspiração de Arendt para determinar onde as atividades humanas acontecem, pois, “[...] as coisas e os homens constituem o ambiente de cada uma das atividades humanas, que não teriam sentido sem tal localização” (ARENDT, 2016, p. 27). Para a autora, a atividade do trabalho é própria do domínio privado, já que a mesma atende às necessidades individuais de cada ser. O domínio privado também é espaço para parte da atividade da obra que consiste em fabricar artefatos humanos. O momento da fabricação é realizado na esfera privada, mas, ao finalizar, o produto da obra pode vir adentrar a esfera pública para ter relevância como objeto útil e durável para perpetuação deste próprio espaço. Assim, podemos considerar que a atividade da obra pode transitar entre as duas esferas. Já a atividade da ação é exclusiva do domínio público porque tem como premissa a companhia de outros seres humanos, portanto, só pode ser realizada em um espaço comum a todos.

2.2 AÇÃO - ATIVIDADE QUE SÓ ACONTECE *ENTRE* OS HOMENS

Margaret Canovan (2016, p. LI), na introdução da décima terceira edição brasileira de *A condição humana*, afirma que

Hannah Arendt é a teórica dos começos. Todos os seus livros são narrativas do inesperado (dizendo respeito seja aos novos horrores do totalitarismo, seja à nova aurora da revolução), e reflexões sobre a capacidade humana de começar algo novo pervagam seu pensamento.

A afirmação de uma das mais reconhecidas estudiosas da obra de Hannah Arendt, reitera a certeza de que a capacidade humana de iniciar algo, ou seja, de agir, sobressai na produção escrita da autora como um todo.

Como já mencionado, a ação é uma das três atividades fundamentais realizadas pelo ser humano. Ela é a atividade que está mais relacionada à condição geral que é a natalidade – o fato de que nascemos para iniciar algo. Iniciar está relacionado ao agir porque o significado da natalidade é que não nascemos somente para somarmos ao número de habitantes já existentes. Diferente dos animais, que ao nascerem dão continuidade a sua espécie, os seres humanos vão além disso. Ao nascermos, somos um novo início em um mundo já existente, um novo ser que chega a um espaço que é anterior a sua vinda, mas também somos, nesse espaço, a possibilidade de iniciarmos algo completamente novo, de realizarmos o que nunca foi feito e isso nos distingue enquanto humanos. Não somos mera repetição da espécie porque todo ser humano é capaz de iniciar algo.

Podemos interpretar, a partir da concepção arendtiana, que vivenciamos dois nascimentos: o primeiro, quando nascemos de fato e chegamos *ao* mundo, o que nos insere na própria vida; o segundo nascimento, o fato de nascermos *para* o mundo – que define a condição humana da natalidade – acontece quando agimos, já que a nossa entrada no espaço que é compartilhado com todos, realiza-se através da nossa ação e discurso “[...] e essa inserção é como um segundo nascimento, no qual confirmamos e assumimos o fato simples do nosso aparecimento físico original” (ARENDR, 2016, p. 219). Nosso primeiro nascimento, portanto, já diz respeito a um novo início, afinal, um ser único chega ao mundo já existente. Entretanto, nosso segundo nascimento, o fato de podermos agir no mundo humano concretiza o nosso potencial de realizarmos algo novo, é a efetivação da nossa natalidade.

A pluralidade, já citada anteriormente, é a condição humana para realização da ação e possui um duplo aspecto: o da igualdade e o da distinção. Somos iguais porque somos todos seres humanos e somos distintos devido ao fato de que cada ser é único, diferente de qualquer outro. A pluralidade, portanto, “[...] é a paradoxal pluralidade de seres únicos” (ARENDT, 2016, p. 218). É a condição humana que confere à atividade da ação seu caráter de “[...] prerrogativa exclusiva do homem [...]” (ARENDT, 2016, p. 28), pois sua realização só é possível *entre* eles.

Arendt afirma que “[...] só o homem [...] é capaz de exprimir essa distinção e distinguir-se, e só ele é capaz de comunicar a si próprio e não apenas comunicar alguma coisa [...]” (ARENDT, 2016, p. 218). Ser distinto em relação aos outros e poder distinguir-se a si próprio, para autora, acontece através da ação e do discurso, porque “é com palavras e atos que nos inserimos no mundo humano [...]” (ARENDT, 2016, p. 219). O discurso e a ação são formas de aparecermos uns para os outros além do aspecto físico, são as maneiras pelas quais aparecemos enquanto seres humanos

Por meio deles, os homens podem distinguir-se a si próprios, ao invés de permanecerem apenas distintos; a ação e o discurso são os modos pelos quais os seres humanos aparecem uns para os outros, certamente não como objetos físicos, mas *qua* homens (ARENDT, 2016, p. 218).

Aparecer no mundo humano não somente em aspecto físico, mas *enquanto* homem, trata-se de iniciativa, “por constituírem um *initium*, por serem recém-chegados e iniciadores em virtude do fato de terem nascido, os homens tomam iniciativas, são impelidos a agir” (ARENDT, 2016, p. 219). Portanto, inserir-se no mundo humano depende dessa capacidade de iniciar.

O fato de o homem ser capaz de agir significa que se pode esperar dele o inesperado, que ele é capaz de realizar o infinitamente improvável. E isso, mais uma vez, só é possível porque cada homem é único, de sorte que, a cada nascimento, vem ao mundo algo singularmente novo (ARENDT, 2016, p. 220).

Na concepção arendtiana, responder à pergunta “*quem és?*”, é possível através da atividade humana da ação. Para Arendt, essa é a pergunta feita ao recém-chegado ao adentrar o espaço público. Para fazer parte de um mundo que é comum a todos e que possui um legado muito anterior à vinda de quem está chegando nele agora, faz-se a pergunta: *quem és?* Esta não é respondida diretamente, pois, não diz respeito às nossas qualidades e defeitos, interesses e objetivos. A resposta, na verdade, é uma revelação.

Revelamos, através dos nossos atos e palavras *quem* realmente somos. Nos revelamos pelas vias da ação e do discurso, algo que não tem como ser inteiramente preparado, pois, não programamos por completo o que não sabemos na totalidade, por isso a revelação só acontece na realização do ato, o que de fato será revelado é imprevisível. Ação e discurso, para a autora, estão intimamente relacionados porque é por meio deles que ocorre tal revelação. Essa atividade é própria do ser humano porque revela a singularidade de cada um

Ao agir e ao falar, os homens mostram quem são, revelam ativamente suas identidades pessoais únicas e assim fazem seu aparecimento no mundo humano, enquanto suas identidades físicas aparecem, sem qualquer atividade própria, na conformação singular do corpo e no som singular da voz (ARENDR, 2016, p. 222).

A autora, portanto, faz a distinção entre o *que* e *quem* somos. Falar das nossas qualidades, habilidades, fraquezas e talentos caracterizam o *que* nós somos. Isso nos diferencia dos outros seres vivos, mas, não nos distingue enquanto humanos, porque as características de um indivíduo podem ser comuns à de vários outros. Entretanto, revelar através de atos e palavras nossa singularidade, aquilo que nos distingue como um ser único e que nos faz sermos singulares em meio à “[...] pluralidade, isto é, do viver como um ser distinto e único entre iguais” (ARENDR, 2016, p. 221), caracteriza *quem* somos.

Revelar quem cada ser humano é no singular, tem como prerrogativa a companhia de outros seres humanos. Não é possível nos distinguirmos sem a presença de outros que vejam e ouçam aquilo que nos distingue. No isolamento não há possibilidade de ação porque a ação, intrinsecamente ligada ao discurso, precisa da presença dos outros iguais para se tornar real, já que “[...] a presença de outros que veem o que vemos e ouvem o que ouvimos garante-nos a realidade do mundo e de nós mesmos [...]” (ARENDR, 2016, p. 62).

Portanto, na perspectiva da autora, a realidade³ diz respeito àquilo que aparece. Ser real é ser visto, testemunhado por muitos. Para Arendt, é por essa razão que só há

³ Na obra de Hannah Arendt, o termo realidade, assim como outros em destaque na presente dissertação, ganha um sentido peculiar atribuído pela autora e que diverge do que comumente compreendemos ser o significado do mesmo. Arendt estabelece uma relação direta entre realidade e aparência. Em sua obra, o real é aquilo que vemos. Por essa razão, segundo a autora, o mundo real é o mundo das aparências. Em *A condição humana* afirma que "para nós, a aparência [...] constitui a realidade" (ARENDR, 2016, p. 61) e, em sua última obra, *A vida do espírito*, afirma que "neste mundo em que chegamos e aparecemos vindos de lugar nenhum, e do qual desaparecemos em lugar nenhum, *Ser e Aparecer coincidem*" (ARENDR, 2000, p. 17, grifo da autora). Esse sentido difere do que consideramos realidade no uso corrente da palavra, estabelecendo relação com aquilo que existe, que é verdade, mas, não necessariamente com o que aparece,

possibilidade para ação e discurso acontecerem, com a garantia de um espaço em que os seres humanos possam ver e ouvir uns aos outros e, assim, essa atividade - que só existe *entre* eles - tornar-se real. Segundo a autora, o único espaço próprio para ação e discurso é o mundo público. Espaço criado pelos seres humanos, ocupado por eles e seus artefatos e que se destina a ser o lugar da aparência, ou seja, daquilo que todos podem presenciar em atos e palavras, “[...] uma vez que nosso senso de realidade depende totalmente da aparência e, portanto, da existência de um domínio público [...]” (ARENDRT, 2016, p. 63).

O mundo público é um espaço concreto, construído pelos seres humanos e, portanto, trata-se de um espaço que é tangível. Além dessa característica, Arendt faz referência também a outro elemento existente neste mundo público que, segundo ela, parece revesti-lo. Os atos e palavras são visíveis, mas estão contidos no aspecto da intangibilidade, mesmo este sendo parte de um âmbito que é real. Essa intangibilidade como uma das características do local em que se realiza a ação e o discurso confere um caráter intersubjetivo que a autora denomina de “teia” de relações humanas.

Para a autora, a capacidade de agir do ser humano traz, inexoravelmente, a possibilidade de o mundo comum ter um novo início, um rompimento no que está dado, uma oportunidade de mudança do estado em que este espaço se encontra, visto que, um novo ser - que é capaz de iniciar - chega nesse mundo. É a chance de iniciar uma nova estória que irá compor a grande história⁴ da humanidade. Por essa razão, a autora refere-se ao aspecto da intangibilidade do mundo público, denominando - o como a “teia” de relações humanas, “[...] indicando pela metáfora sua qualidade de certo modo intangível” (ARENDRT, 2016, p. 227). Ao nos inserirmos no mundo através da ação e do discurso, estórias serão iniciadas por cada um de nós e irão compor a história mais geral que já vem sendo tecida muito antes de nascermos

A rigor, o domínio dos assuntos humanos consiste na teia de relações humanas que existe onde quer que os homens vivam juntos. O desvelamento do “quem” por meio do discurso e o estabelecimento de um novo início por meio da ação

com aquilo que vemos. Ambos os sentidos estão presentes nesta dissertação e é possível identificar, a partir do contexto em que se encontram, se fazem referência ao conceito arendtiano ou ao uso corrente da palavra.
⁴ Hannah Arendt usa as duas formas de escrita: *estória* e *história*. *Estória*, como uma tradução da palavra da língua inglesa *story*, é usada no sentido das narrativas individuais, como podemos perceber na seguinte frase: “[...]ninguém é autor ou produtor de sua própria estória de vida [...]” (ARENDRT, 2016, p. 228). Já a palavra *história*, sendo uma tradução de *history*, é usada como a história mais geral, composta pelos fatos históricos da humanidade. É nesse sentido que, no presente texto, quando for usada a palavra *estória* estarei me referindo as “estórias” de vida de cada indivíduo e, ao usar a palavra *história*, estarei fazendo referência ao conjunto dos fatos históricos da humanidade.

inserem-se sempre em uma teia já existente, onde suas consequências imediatas podem ser sentidas. (ARENDR, 2016, p.228).

Apesar da intangibilidade característica do espaço público, é legítimo considerarmos que as estórias são o “produto” da atividade da ação. Ao finalizarmos o ato e pronunciarmos palavras, não deixamos para trás objetos, pois a excelência da ação e do discurso está no exato momento da sua realização. Os atos e palavras são o que são, no instante em que acontecem, porém, suas estórias podem resultar em obras que expressem o que foi o momento em que aconteceram, “[...] podem então ser registradas em documentos e monumentos, podem tornar-se visíveis em objetos de uso e obras de arte, podem ser contadas e recontadas e forjadas (*worked*) em todo tipo de material.” (ARENDR, 2016, p. 228)

Tais reificações jamais serão uma reprodução exata. Não é possível reproduzir algo que atinge excelência no exclusivo momento em que é realizado. Entretanto, pode-se contar depois o que representou tal momento da história. Assim, o “produto” da ação garante ao mundo uma memória do seu legado, de tudo que já aconteceu nele até então, já que a ação “[...] cria a condição para a lembrança (*remembrance*), ou seja, para a história” (ARENDR, 2016, p. 11).

Esse legado, no entanto, não é contado por quem fez parte da sua construção através de atos e palavras. Não é o sujeito que foi revelado através da ação e do discurso aquele quem relata a história, e é por isso que ele faz parte dela, mas, não é o seu criador. É o seu ator, não o autor. Não é possível para o agente da ação e do discurso contar a estória como criação sua, pois a estória em que atuou insere-se em uma história anterior ao seu ato de iniciar. A grande história o antecede, entretanto, é o seu aparecimento no mundo comum que confere à história já iniciada a sua continuidade. Os atos e palavras do sujeito tecem outros fios que se somam à grande teia de relações humanas, porém só o historiador ou o narrador podem contar como esta teia foi tecida.

Arendt também afirma que existe algo que é imprescindível ao ser humano para poder adentrar no mundo público e agir, isto é, a coragem “[...] sem a qual a ação, o discurso [...] seriam impossíveis [...]” (ARENDR, 2016, p. 231). Para a autora, a virtude da coragem é o que nos impulsiona a sair do âmbito privado de nossas vidas para enfrentarmos a publicidade do mundo, quer dizer, adentrarmos em um ambiente em que os nossos interesses particulares não encontram espaço, pois nele só importa aquilo que

compartilhamos uns com os outros, o que envolve os interesses em comum e não os individuais.

Entretanto, coragem, em nossos dias, não parece ser considerada uma qualidade inerente aos seres humanos em geral. De tão desafiadora, estamos habituados a atribuí-la aos seres humanos que achamos possuir algo além de sua condição humana, uma capacidade à parte de realizar um feito heroico. Na atualidade, parece que só os heróis são considerados corajosos e, como os heróis são raros, seres humanos corajosos são considerados incomuns.

Essa ideia parte de uma suposição predominante de que a coragem é uma característica de pessoas incomuns que realizam feitos extraordinários, já que nossa atualidade é tão marcada pelo conformismo e não pela iniciativa. A concepção arendtiana nos apresenta uma ideia de coragem que em muito se distancia do que, frequentemente, compreendemos por ser essa virtude. Para Arendt, coragem é a virtude essencial para ação. Necessitamos tê-la para deixarmos nossas esferas particulares e querermos participar de um mundo em comum, sendo assim, a coragem é essencial para agirmos. Isso não é exclusividade dos heróis, ao contrário, é virtude indispensável a todos nós para aparecermos no mundo público, isso quer dizer que, é só tendo coragem que realizamos nossos atos e pronunciamos nossas palavras, e assim todos podemos nos tornar heróis das histórias em que atuamos.

Ir além dos muros da nossa vida privada para adentrar em um espaço público, onde só os interesses comuns ganham notoriedade, significa vencer nossas necessidades, inclusive a necessidade que “inventamos” de vivermos somente em função de nós mesmos, sem a preocupação em compartilhar algo comum a todos. Saciar nossas necessidades vitais e nos liberarmos do jugo dos nossos objetivos pessoais é o que permite, juntos, ocuparmos um espaço em que todos tenham vez e voz. De fato, isso requer coragem.

Encorajar-se é deixar o âmbito particular de nossas vidas – no qual podemos mandar ou devemos obediência - para adentrar em um espaço onde não é cabível comandantes nem comandados, pois todos, por serem iguais (humanos) podem revelar quem são. Isso nos distingue uns dos outros e nos faz seres únicos, através dos nossos atos e palavras. Realmente, só os corajosos deixam a segurança que a ocultação das nossas quatro paredes nos garante, para expor-se à luz do que é público, e revelar quem de fato são como sujeitos. É preciso coragem para estar em um espaço em que a nossa vida não é o centro

das atenções, pois o que importa é aquilo que é nosso, ou seja, o mundo e não os interesses individuais. Sendo assim, arriscar-se é inerente à ação.

2.3 AS ESPECIFICIDADES DA AÇÃO

Certamente, um dos aspectos mais surpreendentes, apresentados por Arendt, sobre a atividade da ação - que ela afirma ter a relação mais estreita com a natalidade, ou seja, o fato de que o nosso nascimento também significa um novo início no mundo - é relacionar tal atividade com o *milagre*

O novo sempre acontece em oposição à esmagadora possibilidade das leis estatísticas e à sua probabilidade que, para todos os fins práticos e cotidianos, equivale à certeza; assim, o novo sempre aparece na forma de um milagre (ARENDR, 2016, p. 220).

Diferente do que podemos pensar, essa afirmação em nada se relaciona à definição religiosa de milagre. Aliás, chega a se opor a ela. Tal ideia nos soa tão estranha porque, possivelmente, a maioria de nós entende o milagre como algo divino, impossível de ser um ato praticado pelo ser humano, já que, habitualmente, acreditamos que o milagre provém de uma força superior à força humana, que não é algo deste mundo, pois é sobrenatural. Este é o significado que, predominantemente, atribuímos à palavra milagre.

Arendt não entende, de modo algum, milagre como sendo algo sobrenatural, ao contrário, ela “humaniza-o”, apresentando-o a partir de uma outra perspectiva: o milagre como uma realização humana. Na contramão da concepção corrente afirma que nós, seres humanos, ao agir, realizamos verdadeiros milagres. A autora entende que agir significa interromper uma cadeia sucessiva de acontecimentos que, por sua repetição constante são previsíveis e, na maioria das vezes, dados como certezas. Portanto, ao agir realizamos o inesperado, surpreendemos a previsibilidade desestruturando o que é tido como certo, ou seja, fazemos milagre.

O ser humano como um “fazedor de milagres” é uma ideia que não encontramos somente em *A condição humana*. No livro, *A promessa da política*, que tem como centralidade, justamente a capacidade humana de agir, Arendt afirma que “[...] há um fazedor de milagres – isto é, de que o próprio homem tem, evidentemente, um talento fantástico e misterioso de fazer milagres” (ARENDR, 2010, p. 166). A autora afirma ainda, nesse mesmo parágrafo, que “[...] a palavra usual, corriqueira, disponível na

linguagem para tal talento é ‘ação’” (ARENDR, 2010, p. 167). Ela também trata da incomum definição de ação como um milagre, em seu ensaio intitulado *Que é liberdade?*. Nele, Arendt afirma

Todo ato, considerado, não da perspectiva do agente, mas do processo em cujo quadro de referência ele ocorre e cujo automatismo interrompe, é um “milagre” – isto é, algo que não poderia ser esperado. Se é verdade que ação e começo são essencialmente idênticos, segue-se que uma capacidade de realizar milagres deve ser incluída também na gama das faculdades humanas (ARENDR, 1997, p. 218).

Não é irrelevante que os outros dois escritos de Arendt citados acima – o livro *A promessa da política* e o ensaio *Que é liberdade?*, cujos respectivos temas relacionam-se diretamente com a atividade da ação – contenham em seus títulos as palavras *política* e *liberdade*. Trata-se, mais uma vez, da definição própria de Arendt sobre a ação que, segundo ela, “[...] é a atividade política por excelência [...]” (ARENDR, 2016, p. 11) sendo que, “a *raison d’être* da política é a liberdade [...]” (ARENDR, 1997, p. 192). Tais afirmativas confirmam que na concepção da autora, a atividade humana da ação relaciona-se, diretamente, com a política e a liberdade.

Antes de tentar analisar as afirmações citadas acima, talvez seja válido compreendermos que a complexidade do pensamento de Arendt, pode, metaforicamente, ser interpretada como uma “rede conceitual”. Nela, Arendt entrelaça, de maneira peculiar, certos termos, seus significados e suas aplicações, de tal forma que se afasta muito da ideia que estamos habituados a ter deles. A autora se apropria e faz uso de algumas palavras comuns ao cotidiano de todos nós, atribuindo a tais palavras significados próprios, a partir da ideia que ela tem sobre as mesmas e, assim, também confere a elas um uso que se diferencia do nosso.

Portanto, precisamos exercitar um certo “deslocamento” das ideias já internalizadas até o encontro da concepção que Arendt nos apresenta para tentar compreendê-la, sendo que, esse encontro nem sempre é confortável. Exige esforço para nos distanciarmos de nossas convicções construídas, muitas já consolidadas, porém trata-se de um exercício valioso de desconstrução que pode até reafirmar nossas certezas, mas não antes de colocá-las em dúvida. Arendt não se posiciona como uma teórica que tenta convencer que seu pensamento é o ideal. Ela desestabiliza, instiga, provoca o questionamento: *será que o que está dado como certo é a única alternativa? E é esta, de fato, a que queremos?*

No exercício pela busca em compreendê-la, um dos “deslocamentos” mais árduos é exatamente o que foi citado acima, referente a relação que Arendt estabelece em sua “rede conceitual” entre *ação, política e liberdade*. Na concepção arendtiana, “[...] política diz respeito à coexistência e associação de homens diferentes” (ARENDR, 2010, p. 145). Ação, como já apresentado anteriormente, é a atividade que acontece exclusivamente *entre* os homens. Sendo assim, podemos entender que, em Arendt, ação é política, pois a “política se baseia no fato da pluralidade humana” (ARENDR, 2010, p. 144). E, a pluralidade, como vimos, é a condição humana para a atividade da ação. Assim, o encontro entre iguais, em um espaço público, ou seja, de aparência, onde podemos ver e ouvir uns aos outros a respeito daquilo que é do interesse de todos, porém, considerado a partir da perspectiva singular de cada um, refere-se ao conceito de política de Hannah Arendt. Entretanto, o que ação e política têm a ver com liberdade?

Arendt concebe a ação como uma atividade com a qual realizamos um feito completamente novo e, nessa realização, revelamos quem somos e efetivamos nossa capacidade de interrompermos o fluxo contínuo dos acontecimentos, quer dizer, de agirmos, de iniciarmos algo inédito no mundo que compartilhamos uns com os outros. É exatamente ao agirmos, ao iniciarmos algo que, segundo Arendt, podemos ser livres, uma vez que

[...] o homem é livre porque ele é um começo e, assim, foi criado depois que o universo passara a existir [...]. Porque é um começo, o homem pode começar; ser humano e ser livre são uma única e mesma coisa. Deus criou o homem para introduzir no mundo a faculdade de começar: a liberdade (ARENDR, 1997, p. 216).

Ser livre, na perspectiva da autora, não é somente ter o poder de escolha – o que comumente associamos com o significado da palavra liberdade. Para Arendt, liberdade é iniciar, é começar algo novo, portanto é ação. Podemos assim, tentar compreender a relação que Arendt estabelece entre esses conceitos como: ação é política, porque diz respeito ao que realizamos na companhia de outros seres humanos, já que tem que ser testemunhada por muitos para ser real. Trata-se, unicamente, do que é do interesse de todos, porque diz respeito ao que temos em comum. O ato de iniciarmos algo completamente novo é a forma de vivenciarmos o que nascemos potencialmente capazes de ser: *livres*, pois a liberdade está ligada à nossa capacidade de agir. Cada ser humano representa um novo começo, mas, também é capaz de começar. Somos seres livres, justamente, porque podemos iniciar algo. Por isso, ação é política e “[...] o significado da

política é a liberdade” (ARENDDT, 2010, p. 161). Isso quer dizer que, segundo Arendt, ação, política e liberdade são inter-relacionadas porque uma realiza-se a partir da outra.

Tudo que foi exposto até aqui, sobre as características da atividade da ação, pode nos direcionar a concordar com Arendt em relação ao destaque que a autora confere a tal atividade. Isso não significa que ela elege a ação como a atividade mais importante - em momento algum Arendt faz tal afirmação. As três atividades – trabalho, obra e ação - possuem um capítulo próprio na obra *A condição humana*, onde as características de cada uma são descritas minuciosamente. Isso ressalta que, as três são igualmente importantes para o ser humano. Por isso, as três atividades são fundamentais e não só uma.

Entretanto, como já mencionado anteriormente, na concepção arendtiana, a ação é a atividade que acontece somente *entre* os homens, portanto, não pode ser praticada individualmente. Ela é a única que se deixarmos de fazer, deixamos de ser plenamente humanos. Para Arendt, a ação é a atividade que possibilita sermos verdadeiramente humanos

Os homens podem perfeitamente viver sem trabalhar, obrigando outros a trabalharem para eles; e podem muito bem decidir simplesmente usar e fruir do mundo de coisas sem lhe acrescentar um só objeto útil; a vida de um explorador ou senhor de escravos e a vida de um parasita podem ser injustas, mas certamente são humanas. Por outro lado, uma vida sem ação e sem discurso [...] é literalmente morta para o mundo; deixa de ser humana, uma vez que já não é vivida entre os homens (ARENDDT, 2016, p. 219).

A ação é a atividade que propicia o encontro entre os iguais, que permite sermos vistos e ouvidos, que nos coloca nos holofotes da publicidade no momento de revelação da nossa singularidade e, principalmente, é através dela que podemos intervir no mundo comum e realizarmos algo completamente novo, capaz de mudar o curso da história. Diante de tais aspectos, a ação é realmente atrativa, porém não é só de facetas instigantes que ela é composta. O risco inerente à atividade da ação vai além da coragem de revelarmos quem somos no espaço público - local em que a nossa vida vale menos que o mundo que compartilhamos uns com os outros. Existe o risco que é intrínseco às características peculiares da ação: ela é *ilimitada, imprevisível e irreversível*.

Para Arendt, a ação, ao ser realizada, passa a fazer parte da “teia” das relações que os seres humanos estabelecem entre si. Assim, o agente da ação, ao agir, costura as linhas da sua estória no tecido da história mais geral da humanidade, que vem sendo costurada antes dessa ação, e que, ao incorporar essas novas linhas, terá continuidade na construção

dessa “teia” que não tem fim, pois, continuamente, outras estórias serão tecidas no legado da humanidade.

Por passar a fazer parte de uma história mais geral, tecida por inúmeros outros agentes que garantem a continuidade da mesma, a ação é *ilimitada*. Ao agir, nossos atos alteram o curso que vinha sendo traçado até então e, também interferem, de alguma maneira, nos atos que sucederão os nossos. Realizamos nossos atos e somos afetados pelos atos alheios, pois “[...] fazer e padecer são como as faces opostas da mesma moeda, e a estória iniciada por um ato compõe-se dos feitos e dos padecimentos dele decorrentes” (ARENDDT, 2016, p. 235). Sendo assim, se agir só acontece *entre* os homens que agem, a ilimitabilidade é inerente à ação.

Esse “não limite” vem acompanhado pela *imprevisibilidade* do que fazemos, apesar da possibilidade de planejar nossos atos antes de realizá-los. Ao agir, nossa ação insere-se em uma “teia” já existente, interferindo em outras estórias, o que provocará um retorno, uma resposta ao nosso ato. Aqui, a máxima de que “toda ação tem uma reação”, cabe perfeitamente. Não temos a certeza de que, ao agirmos, tudo sairá como planejado, a realização do ato sempre difere da sua idealização, porém, a respeito das reações dos outros, nosso controle é nulo. Portanto, seja a nossa ação, seja a reação dos outros seres humanos com os quais nos relacionamos, a ação é imprevisível.

Impedir tamanha imprevisibilidade só seria possível se o agente da ação deixasse de existir após seu ato, para assim não sofrer com as consequências do mesmo que também são imprevisíveis. Arendt exemplifica tal possibilidade com a estória de Aquiles:

[...] a essência humana [...] só pode passar a existir depois que a vida se acaba, deixando atrás de si nada além de uma estória. Assim, quem pretender conscientemente ser “essencial”, deixar atrás de si uma estória e uma identidade que conquistará “fama imortal”, deve não só arriscar a vida, mas também optar expressamente, como o fez Aquiles, por uma vida curta e uma morte prematura (ARENDDT, 2016, p.240).

Só podemos estar seguros dos efeitos imprevisíveis das nossas ações em relação a nós mesmos, se deixarmos de agir, só assim não sofreremos as consequências dos nossos atos. É justamente essa imprevisibilidade, destacada por Arendt, que se torna um obstáculo para que, no percurso de uma vida, um único ato seja imortalizado, já que, após cada ato, podemos continuar agindo. A nossa estória, inclusive os atos que se sobressaem nela, poderá ser contada somente depois de ter chegado a seu fim. Enquanto vivemos e agimos, sempre poderá haver reviravoltas inesperadas na nossa trajetória.

É possível relacionar a única forma de “escape” dessa característica da ação a um fato marcante da história política do nosso país: a morte do Presidente Getúlio Vargas. Aqui não é pertinente nos determos aos acontecimentos que antecederam tal fato, no dia 24 de agosto de 1954, muito menos abordar sua trajetória política. O destaque para nossa discussão é a frase que finaliza sua carta testamento: “[...] saio da vida para entrar na história” (VARGAS, 1954). Ela pronuncia, em poucas palavras, um feito que interrompe com a continuidade da vida, o suicídio e, ao tirar a própria vida, o presidente realiza algo único e inesperado. Getúlio Vargas não ficou imune ao poder do historiador – de contar o ato realizado, à sua maneira - mas, ainda assim, seu feito o livrou da consequência das suas ações, pois “[...] só o homem que não sobrevive ao seu ato supremo permanece senhor incontestemente de sua identidade e possível grandeza, porque se retira, na morte, das possíveis consequências e da continuação do que iniciou” (ARENDDT, 2016, p. 240).

No exemplo das estórias de Aquiles e de Getúlio Vargas, a morte é o “ato supremo”, no sentido de que não irá existir outro ato após este. É evidente que, sendo a morte o ato realizado, não tem como voltar atrás, entretanto, toda ato é *irreversível* e não somente aquele em que o agente morre – como no caso de Aquiles – ou aquele em que o agente termina com a própria vida – como no caso do presidente Vargas. Toda ação é irreversível por se tratar de uma atividade em que o sentido está no próprio processo de realização e não no que se obtém após o ato, porque não se tem ideia de qual será o resultado. O que conta na atividade da ação é o exato momento em que ela acontece, nem o antes nem o depois e não é possível prever o que irá ocorrer, depois de realizá-la é impossível desfazê-la. Esses riscos – ilimitabilidade, imprevisibilidade e irreversibilidade - são sintetizados por Arendt, no seguinte trecho:

Os homens sempre souberam que aquele que age nunca sabe completamente o que está fazendo; que sempre vem a ser “culpado” de consequências que jamais pretendeu ou previu; que, por mais desastrosas e imprevistas que sejam as consequências do seu ato, jamais poderá desfazê-lo; que o processo por ele iniciado jamais se consuma inequivocamente em um único ato ou evento, e que seu verdadeiro significado jamais se desvela para o ator, mas somente à mirada retrospectiva do historiador, que não age (ARENDDT, 2016, p. 289).

Tais riscos são inevitáveis, mas dois deles, segundo a autora, podem ser remediados - a imprevisibilidade e a irreversibilidade - pelas vias do *perdão* e da *promessa*. Novamente, Arendt surpreende ao empregar de maneira atípica, as palavras *perdão* e *promessa* relacionando-as à nossa capacidade de agir, ou seja, à política, na concepção arendtiana.

Essa estranheza surge caso o nosso ponto de partida para compreensão esteja relacionado, por exemplo, às experiências políticas atuais no contexto brasileiro. Como pensar em perdão na esfera política se, predominantemente, tal palavra é atribuída à interioridade das nossas emoções, o que se distancia muito da ideia arendtiana de que o perdão tem lugar no espaço público? E prometer? Sabemos bem qual a finalidade atribuída à promessa por grande parte dos representantes políticos em nossos dias. Geralmente, a validade do que é prometido dura até o momento da eleição, pois, ao tomar posse - na realidade do nosso país - parece que as promessas dos candidatos foram feitas justamente para não serem cumpridas. Entretanto, Arendt nos apresenta uma outra perspectiva.

A autora denomina como “constrangimentos da ação” o fato da mesma ser imprevisível e irreversível, ou seja, podemos fazer algo que as consequências sejam devastadoras ou que atinjam um êxito além das expectativas. Portanto, os resultados dos nossos atos são inesperados e sem nenhuma possibilidade de retorno, pois não tem como desfazê-los. Sendo assim, como poderíamos conviver com os outros e com nós mesmos depois de cometer um ato desastroso, mesmo sem saber que assim o seria? Segundo Arendt, “[...] a redenção possível para o constrangimento da irreversibilidade – da incapacidade de se desfazer o que se fez, embora não se soubesse nem se pudesse saber o que se fazia – é a faculdade de perdoar” (ARENDR, 2016, p. 293). O perdão, portanto, é a via que possibilita continuarmos agindo, após realizarmos atos que não deveriam ter sido cometidos.

A promessa – aquela que fazemos com o real propósito de cumprir – é o único meio pelo qual podemos imprimir no futuro um mínimo de previsibilidade, tentando, através dela, projetar aquilo que pretendemos fazer para que não seja um ato completamente inesperado. Prometer, nesse caso, significa garantir, dentro do possível, uma certa continuidade nas relações que estabelecemos uns com os outros. Se formos completamente reféns da imprevisibilidade, nada terá continuidade.

Arendt relaciona os dois “remédios” contra os constrangimentos causados pela ação a dois aspectos da mesma: a capacidade de iniciar algo novo e a pluralidade. Começar algo, como já apresentado anteriormente, é interromper uma cadeia de previsíveis e sucessivos acontecimentos. Quando agimos entre os homens que também agem, a reação é a resposta mais previsível a nossas ações, porém, perdoar ao invés de reagir é cessar o

automatismo do processo de ação e reação, é parar tal processo para iniciar novamente, ou seja, perdoar é realizar o inesperado.

Perdão e promessa são oriundos da própria ação, por isso só fazem sentido *entre* os homens. Para perdoar e prometer é preciso a presença de outros que testemunhem, visto que, é a pluralidade que confere o caráter de realidade ao perdão e à promessa. As consequências da ação interferem nas relações humanas, já que a ação, ao ser realizada, insere-se na “teia” que se estabelece a partir dessas relações. Sendo assim, o perdão e a promessa precisam acontecer *entre* os homens, e “[...], portanto, dependem da pluralidade, da presença e da ação de outros, pois ninguém pode perdoar a si mesmo e ninguém pode se sentir obrigado por uma promessa feita apenas para si mesmo [...]” (ARENDR, 2016, p. 294), já que, não faz sentido perdoar e prometer a nós mesmos se os nossos atos atingem os outros e não somente a nós.

Diante do exposto sobre o conceito de ação de Hannah Arendt, diferenciando-a das outras duas atividades humanas fundamentais e apresentando as suas especificidades, foi possível perceber o que caracteriza tal atividade como sendo *exclusivamente* humana. O próximo capítulo objetiva apresentar o conceito de educação da autora, expor suas principais características e discutí-lo, a partir de alguns aspectos do cenário educacional atual, em especial, no que o mesmo diverge dos discursos pedagógicos vigentes.

3 OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO

Como vimos no capítulo anterior referente à atividade da ação, alguns dos conceitos presentes na obra de Hannah Arendt possuem uma definição peculiar, o que também acontece com o seu conceito de educação. Sua análise sobre o tema relaciona-se com o seu pensamento político, expondo assim, pontos que se aproximam e pontos que se distanciam em uma possível relação entre educação e política. Este capítulo não tem a pretensão de analisar todas as vertentes que podem ser exploradas a partir do conceito arendtiano de educação. Busca-se compreendê-lo e analisar suas características a partir daquilo que pode embasar nossa discussão sobre uma relação possível entre educação e ação. Para tanto, faz-se necessário apresentar o conceito de Arendt e aprofundar os aspectos que podem sustentar essa possível relação que será aprofundada no próximo capítulo da presente dissertação.

A análise mais difundida de Hannah Arendt sobre a temática educacional, encontra-se em seu ensaio “*A crise na educação*”. Escrito no final da década de 50, no contexto específico norte-americano, a força de suas ideias possui tamanha relevância que provoca discussões sobre a educação na atualidade, em contextos diversos. Sua análise contundente aborda não uma crise *da* educação, mas sim uma educação inserida em um mundo que está em crise e por isso vai além não somente do próprio âmbito da educação, mas também das fronteiras da localidade norte-americana, já que, segundo Arendt, a crise na educação está contida na “[...] crise geral que acometeu o mundo moderno em toda a parte e em quase toda esfera da vida [...]”. (ARENDR, 1997, p. 221)

Refletir sobre essa temática a partir de Arendt é tentar compreender como a atividade educativa é atingida por uma crise que não é característica de uma área específica, mas do mundo moderno. Nesse sentido, “[...] se a educação no mundo contemporâneo passa por uma crise sem precedentes, então é preciso compreender tal fenômeno situando-o no contexto da crise política do próprio mundo moderno.” (CESAR; DUARTE, 2010, p. 826) Vale ressaltar que a própria autora, no prólogo de *A condição humana* (2016, p. 7), destaca a distinção entre a era moderna e o mundo moderno: “[...] cientificamente, a era moderna, que começou no século XVII, terminou no limiar do século XX; politicamente, o mundo moderno em que vivemos hoje nasceu com as primeiras explosões atômicas”. Portanto, sua abordagem sobre a educação situa-se no nosso mundo contemporâneo e no contexto das “experiências políticas” que o formam.

Sobre o sentido da palavra *crise* na obra de Hannah Arendt, Porcel (2017, p. 71) afirma que

Arendt nunca nos oferece uma definição de crise, apesar do reiterado uso do conceito e de sua contínua aparição na maioria dos textos, ainda que constitua a palavra-chave de seu diagnóstico do político. Arendt nunca a define nem formaliza explicitamente [...].

Apesar de não explicitar uma definição do termo, em seu ensaio sobre educação, Arendt (1977, p. 222) apresenta-nos a perspectiva de encararmos a crise como uma possibilidade “[...] de explorar e investigar a essência da questão em tudo aquilo que foi posto a nu [...]”. Tal perspectiva nos desafia a “parar” ao invés de nos “movimentarmos”. A partir dessa compreensão, no momento de crise não devemos retroceder porque seria repetir os erros que a gerou, tampouco podemos avançar sem antes refletir porque causaria um estranhamento ainda maior em relação aos problemas em questão, provocando seu agravamento. Dessa maneira, a crise pode ser interpretada como um convite a “parar para pensar” e, sendo assim, não deve ser encarada como um desastre, mas sim, uma chance. Segundo a autora, a crise permite a “[...] experiência da realidade e da oportunidade por ela proporcionada à reflexão” (ARENDR, 1997, p. 223)

3.1 EDUCAÇÃO EM HANNAH ARENDT – UM COMPROMISSO COM OS RECÉM-CHEGADOS E COM O MUNDO

Hannah Arendt em seu ensaio sobre educação, afirma que as crianças são novos seres humanos que, ao nascerem, chegam a um mundo já existente e, por essa razão são chamados por Arendt de “recém-chegados”. A autora destaca uma diferença que é importante para compreendermos sua concepção: esses novos seres humanos são, biologicamente, novos seres da espécie humana, ou seja, no que diz respeito ao ciclo vital, a vida propriamente dita, quando nasce uma criança temos mais um ser vivo da nossa espécie, porém, em relação ao mundo essa criança que nasce é única. Portanto, do ponto de vista da reprodução da espécie esse novo ser humano é só mais um, entretanto, para o mundo a sua chegada representa a novidade, a possibilidade de um novo início já que alguém singular chega a esse espaço.

A respeito da vida desse novo ser, ou seja, em relação aos cuidados necessários para sua subsistência, a família é a responsável, até porque, o primeiro ambiente ao qual passamos a fazer parte é o lar, nosso âmbito familiar e particular e como ressalta a autora:

“por precisar ser protegida do mundo, o lugar tradicional da criança é a família, cujos membros adultos diariamente retornam do mundo exterior e se recolhem à segurança da vida privada entre quatro paredes” (ARENDDT, 1997, p. 235).

Trata-se de um novo ser humano que está no início da sua existência biológica, sendo assim, requer cuidados específicos e sabemos que tais cuidados vão muito além das suas necessidades vitais. É no âmbito familiar que a afetividade imprescindível para o crescimento da criança precisa acolhê-la e protegê-la da exposição ao mundo externo já que “a responsabilidade pelo desenvolvimento da criança volta-se em certo sentido contra o mundo: a criança requer cuidado e proteção especiais para que nada de destrutivo lhe aconteça de parte do mundo” (ARENDDT, 1997, p. 235), ou seja, é preciso ocultá-la da exposição aos olhares dos outros, algo que é característico do mundo externo.

Esse âmbito privado é fulcral para a segurança que é necessária à formação desse novo ser. Aliás, é legítimo reconhecer que o espaço privado é necessário inclusive para que se torne possível adentrarmos no espaço público, pois segundo Arendt (1997, p. 236)

Essas quatro paredes, entre as quais a vida familiar privada das pessoas é vivida, constitui um escudo contra o mundo e, sobretudo, contra o aspecto público do mundo. Elas encerram um lugar seguro, sem o que nenhuma coisa viva pode medrar. Isso é verdade não somente para a vida da infância, mas para a vida humana em geral. Toda vez que esta é permanentemente exposta ao mundo sem a proteção da intimidade e da segurança, sua qualidade vital é destruída.

Esse mundo que, como vimos no capítulo sobre a ação, configura-se como o âmbito público, trata-se de um espaço que não é de proteção, mas sim de exposição. No espaço público, ao contrário do nosso lar, não nos guardamos e preservamos, mas nos apresentamos e revelamos quem somos, através dos nossos atos e palavras.

Entretanto, Arendt (1997, p. 235) afirma que “[...] os pais humanos, contudo, não apenas trouxeram seus filhos à vida mediante a concepção e o nascimento, mas simultaneamente os introduziram em um mundo”. Dessa forma, o recém-chegado não é só trazido à vida propriamente dita, mas a este espaço que é o mundo e que possui uma história muito anterior à sua chegada e cuja continuidade vai além da vida individual de cada um. A duração do mundo ultrapassa a nossa existência efêmera, pois ele é compartilhado com todos que já viveram nele, conosco que estamos nele e com os que ainda virão.

Dentro dessa perspectiva, os pais não são responsáveis somente pelas crianças que trazem ao mundo, mas também, por este mundo que compartilham com outros, já que, os pais “[...] assumem na educação a responsabilidade, ao mesmo tempo, pela vida e desenvolvimento da criança e pela continuidade do mundo” (ARENDRT, 1997, p. 235). Há, portanto, uma dupla responsabilidade dos pais em relação à criança, pelos cuidados com a sua vida e também com a educação que poderá possibilitar a sua introdução no mundo, porém, existe também a responsabilidade dos mesmos com o mundo em si, com a sua permanência por serem moradores e cidadãos neste espaço e compreender o mundo como um espaço que é nosso pode ser a via que nos conduza a assumir a responsabilidade por ele.

Além da família, sabemos que a escola é responsável pela educação dos recém-chegados, como afirma Arendt (1997, p. 238) “[...] normalmente a criança é introduzida ao mundo pela primeira vez através da escola”. Portanto, o ambiente escolar representa para o recém-chegado um espaço de transição entre a família que constitui o âmbito privado desse recém-chegado e, o mundo público, ambiente do qual ele só irá participar, de fato, quando for capaz de responsabilizar-se por si e se decidir responsabilizar-se pelo mundo também.

É na escola que a história deste mundo é apresentada à criança como sendo o espaço comum no qual ela passa a morar e no qual, futuramente, poderá intervir, transformá-lo em um lugar melhor, se assim desejar agir. Faz-se pertinente ressaltar esse caráter de “transitoriedade” da escola a partir da concepção de Arendt que, como afirmado acima, compreende a escola como um espaço de transição entre o privado e o público, espaço este que não diz respeito ao âmbito familiar e também ainda não é o mundo comum a todos, porém, encontra-se *entre* eles. Assim como a atividade que corresponde ao espaço escolar, ou seja, a atividade educativa, possui características que “transitam” entre o que é próprio do que se realiza no privado e também ao que corresponde ao espaço público.

Sabemos que a escola não se constitui da mesma maneira para todos que a frequentam. A instituição escolar, portanto, refere-se a um espaço em que a atividade educativa “transita” entre os cuidados necessários à subsistência da vida e a introdução em um mundo comum a todos. Podemos entender isso no modelo da Educação Básica brasileiro que possui como sua primeira etapa a Educação Infantil, composta pela creche e a pré-escola em que os cuidados com as necessidades biológicas da criança são tão presentes quanto as relações pedagógicas. Já no Ensino Médio, que corresponde a última

etapa da Educação Básica, não há mais os cuidados que uma criança pequena necessita no início da sua vida escolar.

Sendo assim, o *transitar* da atividade educativa gradativamente fica mais próximo da inserção desse novo ser humano no mundo e mais distante dos cuidados específicos necessários ao seu crescimento enquanto um ser biológico, o que ocorre de acordo com as etapas educacionais que ele vivencia. Como afirma Correia (2017b, p. 164) a esse respeito

Assim como a família corresponde, por assim dizer, à dimensão privada da formação, ocupada também com o mundo, mas antes de tudo com a proteção e o pleno desenvolvimento da criança, a escola, tal como Arendt a compreende, corresponde à dimensão pública da educação, zeladora mais da plenitude da singularidade que do aparelhamento para o bem-estar vital, que também é sua tarefa.

Então é possível a partir da perspectiva de Arendt, pensar na educação como a atividade que intermedia a relação entre o novo ser humano e o mundo que já é velho, ou seja, compreendê-la como uma possibilidade de introduzirmos os recém-chegados em um mundo já existente. Uma introdução no sentido de apresentar a história desse mundo. Apresentar-lhe os fatos, acontecimentos, o legado construído pela humanidade até então, com suas conquistas e fracassos, culturas e tradições, avanços e retrocessos. Dessa maneira, a educação constitui-se como um caminho possível para familiarizá-lo com esse espaço, na tentativa de despertar no recém-chegado interesse por esse lugar, na esperança de que, quando for responsável por seus atos, já tenha apreço pelo mundo a ponto de responsabilizar-se não somente por si mesmo, mas, pelo mundo também.

Responsabilidade é um termo caro na análise arendtiana de educação porque para a autora não há educação sem responsabilidade. Em uma das suas afirmações marcantes, Arendt (1997, p. 239) declara que “qualquer pessoa que se recuse a assumir a responsabilidade coletiva pelo mundo não deveria ter crianças, e é preciso proibi-las de tomar parte em sua educação”. Tal afirmação confere ao papel de quem educa uma dupla responsabilidade: pela criança e pelo mundo. Almeida (2016, p. 116), em sua análise sobre o referido ensaio, afirma que “[...] os novos seres humanos que nascem nos lembram constantemente de nossa responsabilidade por este lugar. ” Nessa perspectiva, educar é assumir a responsabilidade de introduzir esses recém-chegados no mundo, ao mesmo tempo em que se assume o compromisso de preservar este espaço para garantir sua existência.

Podemos interpretar que, no papel de quem educa, o termo responsabilidade relaciona-se aos tempos passado, presente e futuro e, em cada um, configura-se de uma maneira. Em relação ao passado quem educa, segundo Arendt, possui uma “atitude conservadora”. Contudo, associar a palavra conservar à temática educacional em nossos dias parece ser incompatível, porque tal associação geralmente é interpretada como inválida, já que, usualmente os sentidos atribuídos as palavras *conservar* e *educar* podem ser considerados antônimos no cenário pedagógico atual. Uma educação em que o *immediatismo* predomina e dita o que é pertinente ou não no campo educacional, falar em conservar é destoar do próprio discurso pedagógico.

No entanto, a atitude conservadora defendida por Arendt é intrínseca a atividade educativa devido a responsabilidade que os educadores - ou seja, os representantes do mundo para os recém-chegados - precisam ter em relação ao legado da humanidade. O respeito às vozes que ecoam do passado, contando os feitos realizados e que constituíram a história que temos no presente. Isso significa que tal atitude não está relacionada a uma nostalgia de querer viver o que passou. A atitude conservadora de quem educa representa o empenho para que a história construída até aqui não seja revivida, repetida, mas torne-se conhecida para ser inspiradora no que for possível nos guiar ou ressignificada nos episódios históricos que não deveriam sequer terem sido possíveis. Apresentar a história do mundo é a forma de preservá-la para que não se torne ruína diante daquilo que é novo.

O conservar na atividade educativa, segundo Arendt, não corresponde somente ao mundo, mas ao recém-chegado também. Tal atitude em relação aos novos consiste em preservar a singularidade de cada um, conservar a novidade enquanto este recém-chegado familiariza-se, enquanto apresentamos a ele a história do mundo para que, mais tarde, ele venha a se apresentar neste espaço, revelando a sua singularidade, introduzindo a novidade capaz de renovar o mundo.

No que diz respeito ao tempo presente, como já tão ressaltado neste capítulo, o termo responsabilidade está relacionado a introdução dos novos no mundo, seja através da família, seja pela instituição escolar, no sentido de recebermos os novos, de acolhê-los na sua chegada a este mundo, algo que se estabelece quando escolhemos introduzi-los. Aqui é pertinente o uso da palavra *escolha* porque existe a opção da recusa, de deixá-los sem condução ou, como afirma Arendt (1997, pp. 241-242), de dizer aos que chegam que,

Nesse mundo, mesmo nós não estamos muito a salvo em casa; como se movimentar nele, o que saber, quais habilidades dominar, tudo isso também

são mistérios para nós. Vocês devem tentar entender isso do jeito que puderem; em todo caso, vocês não têm o direito de exigir satisfações. Somos inocentes, lavamos as nossas mãos por vocês.

Já em relação ao tempo futuro, a responsabilidade caracteriza-se por tentar despertar nos recém-chegados interesse pelo mundo, na expectativa de que também eles venham a assumir as mesmas responsabilidades. Na verdade, trata-se de uma *aposta*, afinal não podemos determinar o futuro. Ao contrário do significado do termo responsabilidade atrelado ao passado, quando associado ao futuro ele representa a renovação e não a conservação. Educamos para apresentarmos como o mundo é aos novos, na tentativa de despertar nos mesmos uma identificação com este espaço não como um lugar, mas como o *seu* lugar, apostando assim que esse despertar aconteça e que, futuramente, o senso de pertença seja propulsor da sua capacidade de iniciar algo novo.

Entretanto, não há como nos interessarmos pelo mundo assim como também não há como nos responsabilizarmos por ele se não o conhecermos. Nesse sentido, o professor apresenta o mundo, porém, não como um mero portador de informações, mas sim, como alguém com o senso de pertencimento a esse espaço. Apesar de “[...] ainda que secreta ou abertamente possa querer que ele fosse diferente do que é [...]” (ARENDDT, 1997, p. 239), o professor deve assumir responsabilidade pelo mundo diante do recém-chegado. Como afirma Suave (2013, p. 17) sobre esse papel:

[...] o professor tem como tarefa receber os recém-chegados; assim, deve ter o mundo como sua casa, da mesma forma como nos comportamos quando recebemos “visitas” em nossa casa e queremos que elas sintam-se “à vontade”. Nessas condições, as crianças devem perceber que elas não só estarão no mundo por um tempo, mas que é o mundo o seu lugar.

Trata-se, portanto, não de uma imposição, mas, de um convite a fazer parte deste espaço, entendendo que a vida individual de cada um não é solta, isolada desse mundo, é sim, uma vida tecida na história desse mundo, ou seja, não só nascemos, mas podemos, se assim desejarmos, fazer parte deste lugar. A educação nos apresenta a história da qual podemos fazer parte ao chegarmos aqui e tecermos as linhas das nossas vidas ao que já foi tecido até então. Nessa perspectiva, a história do mundo é uma herança construída pelos que nos antecederam, a qual herdamos e que precisamos preservar para compartilhar com os que virão e também ressignificar para que não se transforme em ruína.

Transmitir esse legado, compartilhar essa herança, é o esforço para preservarmos a sua permanência, por isso Arendt (1997, p. 244) afirma que o papel do professor é de “[...] mediador entre o velho e o novo, de tal modo que sua própria profissão lhe exige um respeito extraordinário pelo passado”. Refletir a partir do que Arendt apresenta, nos permite pensar que existe uma perspectiva de educação comprometida em introduzir os recém-chegados nesse mundo para tentar despertar nos mesmos um senso de pertencimento, um apreço pelo espaço que compartilhamos uns com os outros e, dessa forma, almejamos que os novos quando já familiarizados assumam a responsabilidade de também contribuírem com a continuidade desse mundo. Um conceito que enxerga a educação como um compromisso com o mundo comum a todos.

Na concepção de Arendt sobre a educação, quem educa responsabiliza-se por proteger o mundo que já é velho da novidade que surge a cada nascimento de um novo ser, assim como responsabiliza-se em proteger esse novo ser que chega a um mundo completamente desconhecido e que pode ser nocivo para quem ainda não está familiarizado a ele. Assim, a educação representa um elo entre os recém-chegados e o lugar ao qual eles chegam, uma ponte entre os novos que estão em formação e o mundo formado por feitos e experiências anteriores à existência de quem está chegando a ele.

É possível compreender que, no viés arendtiano, a educação se encontra em constante tentativa de equilibrar-se entre o novo e o velho, entre a conservação e a renovação. Como já explicitado anteriormente, conservar no sentido de cuidar daquilo que deve ser preservado desse espaço comum a todos para servir de cenário aos que ainda virão e o renovar estando relacionado ao potencial que todo o novo possui de ressignificar e dá um novo começo a história do mundo. Todavia, compreender a atividade educativa a partir dessa perspectiva de equilibrar e simultaneamente empenhar-se a construir um elo entre o novo e o velho não corrobora com as teorias que se destacam na área da educação atualmente.

3.2 A INCOMPATIBILIDADE ENTRE O CONCEITO ARENDTIANO DE EDUCAÇÃO E AS PEDAGOGIAS CONTEMPORÂNEAS

Os discursos pedagógicos que gradativamente ganham adesão em nossos dias divergem de pensar no novo como um recém-chegado e o enxergam como um sujeito capaz de protagonizar a sua própria educação. A partir de tal afirmação, o que se objetiva

neste tópico, em consonância com o propósito da presente pesquisa como um todo, é instigar um “*parar para pensar*” sobre como podemos analisar alguns aspectos do nosso atual cenário educacional, refletindo sob à luz da concepção arendtiana. Assim, afirmar que há uma divergência entre considerar a criança como um recém-chegado ou como protagonista justifica-se pela distinção crucial que tais termos representam dentro das concepções que os sustentam.

Ao recém-chegado não se nega seu caráter potencial, porém, sua condição é a de quem precisa ser introduzido em um mundo que antecede a sua chegada. Compreendendo aqui o termo *potencial* dentro da perspectiva de ser uma característica daquele que é um novo ser humano no mundo e por ser uma novidade já traz consigo a possibilidade de inovar. Entretanto, como vimos no capítulo sobre a ação e no próprio conceito de educação arendtiano, tal possibilidade só pode se concretizar quando alterarmos nossa condição de recém-chegado para a condição de quem não somente está no mundo, mas pode decidir fazer parte dele.

O nosso senso de pertença a este lugar nos impulsiona a desvelar aquilo que, ao nascermos, é latente em nós, ou seja, trata-se de uma potencialidade. No entanto, ao tomarmos a decisão de considerar este mundo o nosso lar, o que era apenas latente manifesta-se, torna-se aparente, deixa de ser um potencial e transforma-se em ação. Ao agirmos, deixamos de ser uma potência e passamos a ser um iniciador de começos no mundo. Tal fato relaciona-se ao que Arendt denominou como “segundo nascimento”.

Não escolhemos o nosso primeiro nascimento (o biológico), mas para a autora, o segundo é uma escolha, uma decisão. Não escolhemos nascer *no* mundo, mas decidimos se nascemos *para* ele. Para que isso possa acontecer, esse novo ser humano necessita ser familiarizado a respeito desse espaço comum a todos; precisa conhecê-lo para que possa escolher assumir a responsabilidade pelo mesmo e, dessa forma, venha a se constituir como um sujeito capaz de valer-se da sua potencialidade transformadora que todo o novo traz e, assim, decidir nascer novamente.

Entretanto, os discursos pedagógicos que elegem a criança como “protagonista”, destoam da concepção de Arendt que entende esse novo ser humano como um recém-chegado. Quem protagoniza determina como conduzir aquilo que pode ser considerado inclusive como uma “autoeducação”, já que é o “sujeito central” do seu “processo educativo” e por isso pode decidir como o mesmo deve ser conduzido. Nessa perspectiva, o papel do professor é apenas de “facilitador” e não de um representante desse mundo.

Os termos ressaltados acima – *protagonista / sujeito central, autoeducação, processo educativo e facilitador* -, compõem um vocabulário pedagógico comumente atrelado aos discursos vigentes. Entretanto, tais expressões não partem de uma concepção única e coesa, mas de um agrupamento de correntes pedagógicas que, embora possuam especificidades, se aproximam em pontos centrais de modo que formam um conjunto de pedagogias que, como afirma Duarte (2010, p. 33):

A despeito das especificidades de cada uma, elas apresentam uma mesma tônica: a negação daquilo que chamam “educação tradicional”. Elas podem ser consideradas pedagogias negativas, na medida em que aquilo que melhor as define é sua negação das formas clássicas de educação escolar.

Nessa perspectiva, torna-se pertinente recorrer a alguns autores e suas respectivas críticas a respeito dessas correntes pedagógicas para poder basear uma breve explanação sobre alguns pontos característicos das mesmas.

Georges Snyders (2001), em seu livro *Para onde vão as pedagogias não-diretivas*, ao apresentar uma de suas críticas, nos provoca a refletir sobre o perigo de transpor métodos do “campo psicológico” para o “campo pedagógico”. O autor ressalta que essa “transposição” superficial é, na verdade, uma negligência (inocente ou proposital) com a atividade educativa, já que as situações que envolvem a psicologia - sejam elas individuais ou em grupo - não são as mesmas que caracterizam uma situação pedagógica em uma sala de aula, entre o professor e os alunos.

O autor não desconsidera a importância das relações interpessoais entre o professor/aluno e/ou grupo. Entretanto, destaca que os conteúdos que precisam ser trabalhados na aula não conseguem ser esmiuçados quando a posição que o professor assume é a de um facilitador. Segundo Snyders, o professor não deve ser considerado um mediador das possíveis perguntas do grupo que, as responde somente quando é solicitado e, ainda assim, como um provocador de novas perguntas. Para o autor, o papel do professor é o de ensinar os assuntos, provocar questionamentos e contribuir para que os alunos apreendam o sentido ao encontrarem as respostas. A esse respeito, ele nos alerta:

Pode-se perguntar, pelo menos, se o aluno não terá então necessidade de um outro tipo de intervenção, capaz de determinar aquele choque, aquele abalo, que vão retirá-lo de uma rotina quotidiana, transportando-o além das ilusões e dos fáceis preconceitos, até um confronto com os tais êxitos primordiais (SNYDERS, 2001, p. 34).

Assim, Snyders se opõe à ideia, hoje muito difundida, de que os alunos possam aprender determinados assuntos sem maiores intervenções por parte do professor, partindo de conhecimentos prévios. O autor chega a nos alertar de que esses conhecimentos talvez possam ser válidos, mas também é possível que sejam “ilusões” ou “fáceis preconceitos”. Em consonância com o autor, é pertinente atentarmos que muitos dos assuntos trabalhados em uma sala de aula, aparentemente podem ser de fácil compreensão, mas, quando são problematizados, relacionados a determinados contextos, requerem que o professor assuma a condução do percurso que possibilitará a compreensão dos mesmos. Tal atribuição condiz com o papel de um representante do mundo, mas não com a de um mero facilitador.

Dentro desse contexto, em que a atuação docente na atividade educativa baseia-se em facilitar, não é somente o posicionamento do professor que muda. No viés das referidas pedagogias, a atitude de facilitador do professor é adequada para atender as demandas da criança que também ocupa uma nova posição. Esse novo lugar, difere daquele que a criança possui dentro de uma concepção que a considera como um ser que precisa estabelecer uma relação com o mundo, concepção esta que atribui relevância tanto a criança quanto ao mundo.

No que corresponde aos discursos desse conjunto de pedagogias, a criança ocupa o centro, é o sujeito principal que pode se “autogovernar” e ativamente conduzir, de acordo com as suas necessidades e interesses individuais, o seu processo educacional. Essas características, segundo Franco Cambi, em *História da Pedagogia* (1999, p. 513), marcam na contemporaneidade um perfil de escola e de pedagogia que coloca

[...] no centro a criança, as suas necessidades e as suas capacidades; o fazer que deve preceder o conhecer, o qual procede do global para o particular e, portanto, amadurece um plano “operatório”, como sublinhou Piaget, a aprendizagem coloca no centro o ambiente e não o saber codificado e tornado sistemático.

Como é notório na afirmação de Cambi, essas pedagogias condenam o ato de ensinar que é característico das “formas clássicas de educação escolar”. Para o referido conjunto é como se o ensino tivesse se tornado obsoleto em nossos dias, sendo considerado como um verdadeiro podador da autonomia da criança. Sobre esse aspecto, Carvalho (2017, pp. 97-98), que também tece críticas a esse agrupamento que denomina

como “pedagogias da autonomia”, nos explica que tal condenação ao ensino não é coerente, pois

Orientar um aluno a se ater a quatorze versos para compor um soneto não o impede de escrever o próprio soneto; é simplesmente condição necessária para que sua produção seja classificada e avaliada na condição de “soneto”. Da mesma forma, ensinar a um iniciante as regras do futebol não o impede de criar um estilo próprio de jogar; é, antes, uma condição necessária para que isso venha a acontecer.

Entretanto, a prática destacada na citação acima não é apropriada para uma atuação docente que precisa somente facilitar a “autoaprendizagem” de seus alunos. Diante do exposto, percebemos a configuração de perfis específicos tanto de professor quanto de aluno, como afirma Aquino (2017, pp. 682-683), no artigo intitulado *Defender a escola das pedagogias contemporâneas*

O perfil docente, amplamente renovado, resume-se à secundarização de sua intervenção, sempre pontual e parcimoniosa, no cenário das trocas com os estudantes. Ora um *mentor*, ora um *tutor*, ora ainda um *mediador*, o professor vê-se relegado, não sem sua anuência, à condição de coadjuvante na cena pedagógica, já que não mais se devota a ensinar – se o faz, é somente a pedidos –, mas a estimular o outro a gerir a própria aprendizagem, recolhendo os efeitos positivos *a posteriori*. Tudo se resumirá, então, a estar ao lado dos alunos, não à sua frente. A docência como *coaching*, em suma.

[...] aos alunos caberá pesquisar, isto é, assumir seu protagonismo estudantil, mas sempre a reboque da supervisão à distância do professor, este a sinalizar caminhos, apontar um norte e avaliar globalmente a conduta discente como um fim, e não mais como um meio. Agindo dessa maneira, ao que parece, o docente encontraria pouca ou nenhuma resistência da parte do alunado, já que este se conduziria a partir de diretivas emanadas, não mais de fora para dentro, mas ao contrário.

Vimos que as referidas correntes pedagógicas apresentam uma diferença crucial a respeito do conceito de educação de Arendt. Como já ressaltado, a autora considera as crianças e os jovens como novos seres humanos em um mundo já velho e, por isso, precisam ser conduzidos em sua chegada a esse mundo para que tenham a oportunidade de, gradativamente, alterarem sua condição de estrangeiros e tornarem-se familiarizados com esse espaço. Há, portanto, diante desse aspecto, o contraste: por um lado, a perspectiva de uma educação que se responsabiliza pela introdução dos novos no mundo e, simultaneamente, responsabiliza-se pela continuidade desse mundo e, por outro lado, uma educação em que o foco é o novo e somente ele.

No entanto, uma educação que tem esse novo ser humano como o centro do seu sentido pedagógico sem considerar a relação desse novo com o mundo, tende a priorizar as vontades desse sujeito individualmente. Sendo assim, torna-se incabível uma prática pedagógica que conceda ao passado a sua importância e zele pela preservação do mesmo, ou seja, anula-se uma prática que preze tanto pelo cuidado com os novos quanto pelo cuidado com o mundo.

Interpretando o conceito arendtiano, entende-se que é o equilíbrio que sustenta o sentido do educar, a constante tensão entre conservar o velho e preservar a novidade, inerente à docência que atua em uma escola no presente que tem o compromisso de apresentar e preservar o passado para aqueles que poderão ressignificá-lo no futuro. Como afirma Carvalho (2017, pp. 99-100):

O processo de iniciação dos novos em heranças culturais e formas de vida é, ao mesmo tempo, condição necessária para durabilidade do mundo e para a constituição da singularidade de cada sujeito que dele participa e que nele é acolhido por meio da educação.

Ser protagonista, ou seja, ser o centro, não concede espaço para uma educação que se importe com o mundo também. Nessa visão, o mundo perde o sentido em si mesmo, deixa de ocupar o outro lado que equilibra a relação que estabelece o elo entre as gerações e o espaço comum entre elas. Um espaço que, de fato, configura-se como um cenário, um lugar a ser ocupado pelos seus “moradores”, mas que não se resume a isso somente, pois “[...] o mundo é, para a educação, o significado fundamental de seus esforços e o legado que uma comunidade concebe como digno de ser deixado como herança para as novas gerações” (CUSTÓDIO, 2011, p. 1).

Destacando que a concepção arendtiana de educação destoa das principais características desse conjunto de pedagogias, é pertinente analisarmos as distinções ressaltadas. Para tanto, é válido ponderar os aspectos de uma educação que tem como foco os interesses, as necessidades e as habilidades individuais e que, conseqüentemente, parece desconsiderar que o indivíduo faz parte de um todo muito maior que a sua vida individual. Arendt nos instiga a pensar em outra direção, isto é, a compreender a educação como o desafio de criar um senso de comunidade humana naqueles que estão chegando.

Uma educação que atribui relevância somente ao indivíduo, impede a formação do discernimento necessário para compreendermos o mundo como um espaço comum a todos, um legado herdado para ser preservado porque é o alicerce da história que

construímos até aqui, mas que deve ser renovado pelo vigor de novos inícios. Refletir a partir de Arendt, é pensar em uma educação que permita a compreensão sobre o mundo que é constituído por uma história geral e grandiosa, porém, essa história é construída por estórias individuais e singulares que só possuem real significado se compuserem o todo. O contrário disso resulta no empobrecimento das estórias individuais sustentadas pelo desejo de satisfazerem somente a si mesmas.

Outra possível reflexão diante do que foi exposto é a de que a atividade educativa tanto para o professor quanto para o aluno, não se faz sem conflitos, sem esforços que, por vezes, são frustrantes. Isso nos permite perceber que a tensão inerente à atividade educativa não é característica somente de quem ensina, mas de quem aprende também. Sendo assim, a partir da perspectiva de Arendt, é possível pensar que a relação professor e aluno, de certa forma, é de reciprocidade.

Quando as tentativas de aprender um determinado assunto são frustradas pela incompreensão, tornando-se algo exaustivo, é aquele que representa o mundo e já desmistificou os mistérios daquela matéria que nos impulsiona a recuperarmos o fôlego. Quem nos apresenta o caminho árduo e cheio de dificuldades, é o mesmo que já andou por ele antes de nós e pode, por experiência, nos ajudar na condução para continuar o percurso. Tal caminho pode ser a compreensão de algum cálculo matemático, alguma fórmula química, as características de um determinado período da sociedade ou a interpretação de um conto, como é descrito nos trechos a seguir

Com algum esforço de imaginação, poder-se-ia ensinar tudo com a tabela periódica, já que nela está guardada a configuração elementar da própria vida e, no mesmo golpe, o extraordinário ímpeto da mão humana. Para enxergá-los, bastaria desentranhá-la de si mesma.

Dos 33 elementos químicos isolados em 1789 por Lavoisier até os 118 hoje reconhecidos, um longo fio de vozes descontínuas enovela-se ao nosso redor, sussurrando segredos que jamais seríamos capazes de cogitar sozinhos. No redemoinho de tempo provocado por tais vozes, depararíamos igualmente com sapos dissecados, fragmentos memoráveis dos clássicos de Shakespeare, isótopos em sua dança helicoidal, mitocôndrias em sua luta industriosa, e até xerifes e bandidos se engalfinhando no Velho Oeste. Esse redemoinho chamar-se-ia mundo.

Degustar a melodia atonal provocada por essa justaposição de vozes consistiria em um direito pétreo dos viventes, caso alguém se dispusesse a ensiná-los a apreciar a beleza trágica contida em cada partícula deste largo mundo, o qual nada pede de nós, exceto a chance de ser entoado mais uma vez, e outra e outra. Aquele alguém chama-se professor (AQUINO, 2017, pp. 685-686).

Reciprocidade porque, como já apresentado, é complexa a dupla responsabilidade do professor de preservar um mundo fadado à ruína, ao mesmo tempo em que é responsável por introduzir os novos nesse mundo. Assim como a tarefa de aprender o desconhecido pode ser muito árdua, a tarefa de ser professor é, por vezes, extenuante, mas ganha um novo fôlego ao se deparar com a singularidade do recém-chegado.

Ao estar diante da imprevisibilidade característica do novo, é inegável o receio de que o recém-chegado venha a desmoronar o mundo que já está caminhando para ruína. No entanto, assim como o receio faz parte da atividade educativa, a esperança também precisa ser inerente a ela. É necessário que o professor se arrisque em apostar que o aluno poderá romper com a previsível ruína e inovar, de maneira única, possibilitando ao mundo um novo começo, em termos arendtianos, realizar um verdadeiro milagre.

3.3 A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DO SOCIAL

Como apresentado, uma educação concernente a concepção de Hannah Arendt possui características específicas e contrárias aos principais aspectos do conjunto das pedagogias contemporâneas. Tal constatação pode propiciar diferentes análises, sendo uma delas, a percepção do significado da formação educacional na concepção arendtiana. Analisar o conceito de Arendt a partir do nosso cenário educacional, requer uma compreensão do contexto em que a discussão se insere. Primeiramente, é necessário entendermos o que Arendt define como *sociedade*. Para isso, é válido retomarmos, brevemente, o que a autora define como espaço público e espaço privado, cuja a importância para a discussão do presente capítulo está nas diferenças das características de ambos.

Inspirada na experiência da Grécia Antiga, Arendt destaca que o espaço privado corresponde à vida e à atividade do trabalho, sendo o local em que realizamos o que é indispensável para nossa subsistência, onde consumimos o que produzimos. É o nosso âmbito particular e familiar, o nosso lar, onde saciamos nossas necessidades vitais e tratamos daquilo que corresponde aos nossos interesses individuais. Já o espaço público, o mundo comum ou âmbito político é constituído pelos artefatos humanos (resultantes da atividade da obra, realizada no espaço privado, mas cujo o produto final pode compor o espaço público) que conferem ao mesmo a sua durabilidade, além da teia das relações humanas, da qual surge a história da humanidade.

Neste espaço, só o que for de interesse comum a todos possui validade. Nele, as múltiplas perspectivas são apresentadas a partir da singularidade desvelada pelos atos e palavras de cada um, em termos arendtianos, de cada *quem*. Esse desvelamento acontece quando agimos, ou seja, quando realizamos a ação.

É válido destacar que a inspiração em um passado tão remoto como a referência à *pólis* grega, não é uma tentativa ilusória de resgatar esse período histórico, mas sim, a “[...] convicção de que a formulação primeira de certos conceitos pode trazer a significação fundamental das experiências políticas que lhes deram origem [...]”. (CARVALHO, 2017, p. 13) Destarte, tal inspiração pode ser compreendida como uma busca no passado por exemplos de experiências que possam ser inspiradoras no presente, em vez de um simplismo erroneamente traduzido como nostalgia.

A dimensão da *vida*, que corresponde à atividade do trabalho, segundo Arendt (2016, p. 179), é própria do *animal laborans* “[...] sujeito aos processos devoradores da vida e constantemente ocupado com eles [...]”. O indivíduo fabricante, que realiza a atividade da obra de criar artefatos para uso duradouro e não para o consumo imediato, corresponde ao *homo faber* e “[...] durante o processo da obra, tudo é julgado em termos de adequação e serventia [*usefulness*] em relação ao fim desejado, e a nada mais” (ARENDT, 2016, p. 190). Contudo, o modo de vida que abrange a atividade da ação, de acordo com a obra de Arendt, permite que o ser humano alcance sua verdadeira *humanidade* toda vez que participa da política, já que, “[...] uma vida sem discurso e sem ação [...] é literalmente morta para o mundo; deixa de ser uma vida humana, uma vez que não é vivida entre os homens” (ARENDT, 2016, p. 219).

Dessa forma, de acordo com a obra de Arendt, o ser humano pode realizar as três atividades humanas fundamentais – o trabalho, a obra e a ação. Todavia, ele pode não se resumir em ser somente um *animal laborans*, preso ao processo vital de produção e consumo. Assim como pode não ser apenas o artífice, aquele cujo artefato possui uma utilidade e assim torna-se um meio determinado para um devido fim. O indivíduo pode vir a ser aquele que vai além da inerente condição biológica e do fato de que é preciso construir um mundo de coisas com utilidade para o uso. Tornando-se verdadeiramente humano devido a sua capacidade de agir, que faz somente dele um ser que, além de viver, pode também existir como um “alguém”, sendo visto e ouvido por outros.

Ressaltar as características que correspondem a cada espaço e suas respectivas atividades é importante para compreendermos que os mesmos, como Arendt os descreve,

de fato, não existem mais. Isso não se deve somente ao fim do período histórico no qual Arendt se inspira, mas, principalmente, porque

Para Hannah Arendt, a era moderna representa não apenas uma inteira transformação na articulação tradicional entre as atividades humanas, mas também uma profunda alteração da natureza das próprias atividades [...] o que marca a consolidação do mundo moderno, na avaliação de Arendt, é uma progressiva indistinção entre os domínios privado e político, por meio da ascensão da esfera social, com a conseqüente ascensão do lar (*oikia*) ou das atividades econômicas ao domínio público (CORREIA, 2016, p. XXXIX).

Temos assim, nesse mundo moderno – o mesmo que Arendt afirma em seu ensaio sobre a educação ter sido “acometido por uma crise geral” – uma perda dos limites entre ambos os espaços que, na Grécia Antiga em determinado momento eram assegurados, mas, no mundo moderno são quase inexistentes. Tais fronteiras foram submergidas pelo surgimento de um outro âmbito, o *social*. Este estrutura-se diluindo em si mesmo características das esferas privada e pública. As especificidades de ambas se confundem entre si e o que era próprio do privado passa a fazer parte do âmbito público. Como afirma Arendt (2016, p. 46) a esse respeito

O aparecimento da sociedade – a ascensão da administração do lar, de suas atividades, seus problemas e dispositivos organizacionais – do sombrio interior do lar para a luz da esfera pública não apenas turvou a antiga fronteira entre o privado e o político, mas também alterou o significado dos dois termos e a sua importância para a vida do indivíduo e do cidadão, ao ponto de torná-los quase irreconhecíveis.

Dessa forma, na obra de Arendt, os termos *sociedade*, *esfera social* ou o *social*, referem-se a um mesmo fenômeno que possui uma conotação negativa e diferente da que comumente atribuímos a tais termos. Deixamos de ter um âmbito particular, familiar, que se caracterizava por nos proteger da publicidade do mundo comum, proteção essencial para garantir o ocultamento daquilo que não devia aparecer em público. Um espaço privativo, inclusive no sentido de nos privar de alguma coisa, pois privado não corresponde somente ao que é íntimo, mas à privação de algo também. O fato de que, no lar, estamos privados de participar de um espaço em que somos vistos e ouvidos por outros, ou seja, “[...] a privação da privatividade reside na ausência de outros; para estes, o homem privado não aparece e, portanto, é como se não existisse” (ARENDR, 2016, p. 72). Com o surgimento do social, além do privado, perdemos também o caráter do

domínio público, um espaço político e fundamentalmente comum a todos. Este não se constitui da mesma forma que antes, já que passamos a defini-lo como uma sociedade.

No mundo moderno, a esfera social criticada por Arendt ocupa o espaço que deveria possuir um caráter público. O âmbito social, “[...] a organização pública do processo vital [...]” (ARENDR, 2016, p. 56), configura-se por conferir publicidade ao que corresponde a esfera privada da vida do indivíduo. A perda dos significados genuínos dos espaços privado e público, resultando na descaracterização de ambos, permitiu a emergência de uma esfera social que retira o sentido da existência de um mundo comum. Sendo assim, nesse novo espaço prevalece a lógica que rege o processo vital da nossa condição biológica e a satisfação individual, em detrimento do sentido da atividade da ação que nos possibilita compartilhar interesses em comum a partir de perspectivas singulares.

Dessa forma, não foram somente as características dos âmbitos privado e público que modificaram com o surgimento da sociedade, mas, o ser humano e a sua maneira de se relacionar com o mundo também. O indivíduo, no período em que Arendt se inspira, possuía um espaço próprio onde as suas necessidades vitais imprescindivelmente eram saciadas para sua subsistência biológica, portanto, não era uma escolha, uma valorização desse processo vital, mas uma imposição da própria condição de ser vivente.

Entretanto, esse mesmo indivíduo poderia adentrar o espaço que possibilitava experimentar uma outra dimensão da sua existência, de não ser somente mais um da espécie humana, porém, um ser *inteiramente* humano. Para tanto, era necessário vencer as imposições da vida em sua dimensão biológica, liberar-se das necessidades do espaço privado para vivenciar a escolha de agir no âmbito político, o espaço das aparências, cuja relevância estava em desvelar o *quem* somos em atos e palavras, na multiplicidade de perspectivas de seres únicos. O agir era a forma de impedir que o mundo comum se tornasse mais um espaço para satisfazer necessidades individuais e interesses privados.

De acordo com o que foi exposto, as três atividades humanas fundamentais que podem ser realizadas pelo homem, inerentes à sua condição humana, possuíam espaços distintos para sua realização e, sendo assim, o indivíduo possuía uma vida com dimensões distintas, mas complementares. Entretanto, no mundo moderno, com a alteração desses espaços, houve um “[...] enorme enriquecimento da esfera privada por meio do moderno individualismo” (ARENDR, 2016, p. 47). A valorização da esfera privada tendo a esfera

social como seu oposto e não mais o espaço público, fez com que o perfil do homem moderno também se caracterizasse de outra maneira.

O enaltecimento da dimensão privada da vida resulta em uma valorização maior do espaço que corresponde às necessidades e aos interesses individuais. Esse individualismo e essa valorização do processo vital de produção e consumo, segundo Arendt, é característico do mundo moderno, em que a esfera privada ganha relevância em detrimento da esfera pública. “Logo, forma-se uma nova esfera, nem propriamente pública nem privada, na qual o político reduz-se à administração do econômico, com vistas à glorificação da saciedade e do consumo” (CARVALHO, 2017, p. 22).

Nessa nova esfera, a palavra *igualdade* torna-se um verdadeiro lema do social, um suposto princípio de “garantia de oportunidades iguais para todos”. Entretanto, segundo Arendt, esse “igualar” a todos, característico dessa esfera social, é no sentido de eliminar a singularidade de cada um, impondo uma neutralização das diferenças que nos fazem seres únicos, como afirma no trecho a seguir

O surgimento da sociedade de massas, [...] indica apenas que os vários grupos sociais foram absorvidos por uma sociedade única, tal como as unidades familiares antes deles; com o surgimento da sociedade de massas o domínio do social atingiu finalmente, após séculos de desenvolvimento, o ponto em que abrange e controla, igualmente e com igual força, todos os membros de uma determinada comunidade. Mas a sociedade iguala em quaisquer circunstâncias, e a vitória da igualdade no mundo moderno é apenas o reconhecimento político e jurídico do fato de que a sociedade conquistou o domínio público, e que a distinção e a diferença tornaram-se assuntos privados do indivíduo (ARENDR, 2016, p. 50).

A neutralização daquilo que nos diferencia uns dos outros, a nossa singularidade, é possível devido ao desaparecimento da esfera da vida que possui um caráter público, o que representa a perda do espaço próprio para a atividade da ação. Se a pluralidade de seres humanos singulares é a condição para a ação acontecer, sem o domínio público, onde garante-se a presença de outros para quem podemos nos revelar, sermos vistos e ouvidos, a ação perde o seu lugar de existência, isso quer dizer que, o aparecimento da sociedade “[...] em todos os seus níveis, exclui a possibilidade de ação, que outrora era excluída do lar doméstico” (ARENDR, 2016, pp. 50-51).

Algo específico dessa esfera social contribui substancialmente para a anulação da nossa capacidade de agir, o fenômeno do *conformismo*, “[...] a suposição de que os homens se comportam ao invés de agir em relação aos demais [...]”. (ARENDR, 2016, p.

51) É na obra *A condição humana* que Arendt se refere ao comportamento como sendo o substituto da ação, já que, no âmbito do social deixamos de agir e passamos a nos conformar. Comportar-se passa a ser o principal modo de nos relacionarmos, pois

Ao invés de ação, a sociedade espera de cada um dos seus membros certo tipo de comportamento, impondo inúmeras e variadas regras, todas elas tendentes a “normalizar” os seus membros, a fazê-los comportarem-se, a excluir a ação espontânea ou a façanha extraordinária. (ARENDR, 2016, p. 50)

A ascensão da sociedade provoca o desaparecimento tanto do espaço público quanto do sentido que alicerçava esse espaço, o interesse por aquilo que tínhamos em comum, mesmo que visto por diferentes perspectivas. O conformismo só é possível a partir da perda do sentido de compartilharmos algo do interesse de todos e, sendo assim:

[...] os homens tornam-se inteiramente privados, isto é, privados de ver e ouvir os outros e privados de ser vistos e ouvidos por eles. São todos prisioneiros da subjetividade de sua própria existência singular, que continua a ser singular ainda que a mesma experiência seja multiplicada inúmeras vezes. O mundo comum acaba quando é visto somente sob um aspecto e só lhe é permitido apresentar-se em uma única perspectiva. (ARENDR, 2016, p. 71)

Dessa forma, a sociedade caracteriza-se pela primazia que se confere à vida individual, supervalorizando a atividade do trabalho, estando assim, submetida à lógica do processo vital de produção e de consumo, “[...] cujo crescimento transforma a esfera pública em mera administradora dos interesses privados e esses na única preocupação comum entre os homens.” (CARVALHO, 2017, p. 14)

O indivíduo da sociedade de massas conforma-se em priorizar somente o que interessa a si mesmo. Estar constantemente em busca de saciar suas necessidades e satisfazer seus desejos é o único objetivo compartilhado pelos membros da esfera social, ou seja, a conquista do bem-estar individual subjugada à interminável lógica do ciclo vital. Tal objetivo configura uma estreita relação entre a ciência econômica e a sociedade

É o mesmo conformismo [...] que está na base da moderna ciência da economia, cujo nascimento coincidiu com o surgimento da sociedade e que, juntamente com seu principal instrumento técnico, a estatística, se tornou a ciência social por excelência. A economia – que até a era moderna constituía uma parte não muito importante da ética e da política, e que se baseia na premissa de que os homens agem em relação às suas atividades econômicas como agem em relação a tudo mais – só veio adquirir caráter científico quando os homens tornaram-se seres sociais e passaram a seguir unanimemente certos padrões de comportamento, de sorte que aqueles que não seguissem as regras podiam ser considerados sociais ou anormais. (ARENDR, 2016. p. 52)

Submeter as dimensões da vida às regras da economia doméstica é viver sob o jugo da produção inevitável para atender as necessidades impostas pela condição de ser vivente e o seu conseqüente consumo. Na sociedade em que vivemos atualmente, sabemos que produzimos muito além do necessário e consumimos demasiadamente, nos tornando assim, uma sociedade de trabalhadores/consumidores. A respeito dessa esfera social conformada com as normas de produção e consumo, Critelli afirma (2017, p. 238)

Regida, então pela ética do consumo, nossa sociedade estabeleceu uma interessante conexão entre saciedade e felicidade, como se ambos fenômenos se fundissem em um só. O foco das recentes pesquisas econômicas exemplifica essa fusão, à medida que mede o grau de felicidade dos indivíduos segundo seu consumo de bens e a satisfação de suas necessidades vitais. A identificação entre felicidade e saciedade tornou-se uma verdade para o senso comum, e nos enredamos nessa verdade como se ela jamais tivesse sido postulada num certo tempo e em função de algum fim, mas fosse uma verdade originária. Satisfeitos em suas necessidades os homens parecem perder o interesse pelos outros e pelo mundo também.

Em uma sociedade cujo os princípios se baseiam na lógica da produção e consumo, no individualismo que conforma os membros da esfera social às regras que estabelecem o comportamento ideal para mantê-la, é suprimida a relevância de estabelecermos relações com os outros e com o mundo. Este não se configura mais como um espaço comum no qual, a partir da teia de relações humanas, podíamos tecer os fios de nossas estórias na grande história da humanidade. A preocupação com um legado comum a todos, ou seja, com aquilo que foi construído antes de nós e que podemos dar continuidade ou ressignificarmos no tempo presente ou no futuro, foi substituída pelo fugaz e desmedido esmero a nós mesmos e pela supremacia do agora, sem considerar o passado, nem pensar no futuro.

A conjuntura da sociedade é abrangente e, como apresentado, os aspectos que a caracterizam modificam as dimensões da vida do ser humano e a sua maneira de se relacionar com o mundo. Se, em consonância com o conceito arendtiano, entendermos a educação como uma forma de estabelecermos um elo, uma ligação com o mundo, então, torna-se pertinente atentarmos para como a atividade educativa é atingida pelo contexto da esfera social em que está inserida.

De acordo com o exposto a respeito dos discursos que embasam o conjunto das pedagogias contemporâneas, é explícita a lógica de uma educação direcionada para contemplar as necessidades, os interesses e as escolhas do sujeito central, ou seja, a

criança protagonista. Tais aspectos estruturam uma formação para atender as demandas e satisfazer as vontades particulares do indivíduo. Uma educação que precisa ser útil porque objetiva o aproveitamento, a prestabilidade, o que reflete a submissão da atividade educativa às mesmas normas que regulam a sociedade

Assim, o ideal maior da educação não é o da participação e da renovação de um mundo comum e público, mas o da obtenção de competências e habilidades para a produção numa sociedade de consumidores; a experiência escolar deixa de ser concebida a partir de seu potencial formativo para passar a ser organizada a partir de sua suposta funcionalidade social. (CARVALHO, 2017, p. 29)

Dessa maneira, estrutura-se uma educação submetida aos ditames da esfera social, organizada para ter utilidade e constituída pelo caráter instrumental que serve para manter a lógica que sustenta a sociedade. Nessa perspectiva, a atuação docente não se preocupa com o significado do ato de educar, nem em refletir sobre *em nome de que* se ensina e, sendo assim, a atividade educativa não se dedica à formação, mas a preparação de futuros trabalhadores/consumidores. Uma educação sistematizada dessa forma, opõe-se à formação educacional inspirada na concepção de Arendt que prima pelo sentido que a educação tem em si mesma, não se importando unicamente se ela atende à produtividade e ao utilitarismo, mas sim, se ela se constitui como uma atividade formativa.

A respeito dessa educação com sentido, que não precisa se submeter aos critérios da utilidade, Masschelein e Simons, no livro *Em defesa da escola: uma questão pública* (2013, p. 29), compreendem que o sentido da escola é, em si, “a democratização do tempo livre”, quando afirmam que

A escola [...] surge como a materialização e espacialização concreta do tempo que, literalmente, separa ou retira os alunos para fora da (desigual) ordem social e econômica (a ordem da família, mas também a ordem da sociedade como um todo) e para dentro do luxo de um tempo igualitário⁵.

O espaço escolar como “tempo livre” é, de fato, uma “suspensão da lógica”, um lugar que resiste a sujeição da educação à ordem do social. Uma defesa pelo âmbito educacional como um espaço separado, em que assumimos papéis referentes, somente, à atividade educativa. Os autores enfatizam que neste ambiente “[...] as crianças podem

⁵ Aqui o emprego do termo *igualitário* não corresponde as relações pedagógicas entre o professor e os alunos. Os autores atribuem o sentido de igualdade a respeito do espaço escolar como sendo o local em que todos, igualmente, “afastam-se” das posições que ocupam fora do âmbito escolar para que nele sejam, somente, professor e aluno.

aparecer como alunos, os adultos como professores, e os conhecimentos e habilidades socialmente importantes como a matéria na escola. ” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 36) Assim, professores, alunos e conhecimentos são “desprendidos” de qualquer outra posição que assumam fora do ambiente escolar, esteja ela relacionada às condições econômica, cultural, familiar ou àquilo que a sociedade tentar impor que eles devam ser.

Uma atividade educativa realizada em um espaço separado, que não permita ser sujeitado às imposições do mundo em torno dele, sejam tais imposições relativas ao ambiente privado ou público, dedica-se a proporcionar experiências de encontros com as diversas partes que compõem o todo da história desse mundo, mas que, no ambiente escolar, são apresentadas, simplesmente, como matérias do currículo. Logo, teremos encontros, por exemplo, com a linguagem. Seus códigos, símbolos, sons e fonemas a partir do estudo da língua de um determinado lugar ou o encontro com as tradições populares, o acervo musical, as danças típicas e as manifestações culturais de um povo. Estes são exemplos dentro de uma infinidade de outras possibilidades que podem ser apresentadas em uma sala de aula, não por serem úteis futuramente, mas porque, já possuem um sentido próprio em existir, ao constituir a formação de uma determinada comunidade humana.

Diante do que foi apresentado neste capítulo, vimos que a concepção de Arendt a respeito da educação sustenta-se na defesa de que a mesma representa um elo entre o mundo e os recém-chegados. Tal compreensão sobre a atividade educativa desafia o professor assumir uma responsabilidade tanto com o mundo quanto com os novos. Nessa perspectiva, uma introdução dos recém-chegados neste espaço comum a todos, estrutura-se como sendo uma formação educacional baseada na busca por sentidos e, não necessariamente, na utilidade que ela pode vir a ter.

No capítulo anterior, foi apresentado o conceito de ação de Arendt e as suas características e, neste, o conceito de educação da autora, as especificidades do mesmo que, como abordado, difere daquilo que caracteriza as “pedagogias contemporâneas” e destoa da lógica que rege a esfera social. No capítulo seguinte, o intento é analisar em que sentido Arendt distingue a educação da ação política, porém, compreendendo que as distinções não anulam a possibilidade de estabelecer relações.

4 AÇÃO E EDUCAÇÃO – DIFERENÇAS E INTERSEÇÕES

No segundo capítulo da presente dissertação, foi apresentado o conceito de ação de Hannah Arendt e, para compreendê-lo, foi preciso explicar de que forma a atividade da ação se distingue das outras duas atividades humanas fundamentais: o trabalho e a obra. A partir da inspiração na experiência da pólis grega, vimos que Arendt estabelece as diferentes características dos espaços privado e público e que essas diferenças nos auxiliam a entender quais atividades correspondem a cada espaço.

Ademais, a distinção entre as esferas privada e pública contribui para compreensão a respeito do espaço escolar que se encontra *entre* essas duas esferas, entretanto, distingue-se de ambas. Da mesma forma que, somente a partir daquilo que distingue tais espaços podemos perceber o que caracteriza o surgimento e o crescimento da esfera social. Essas são algumas das várias distinções encontradas na obra de Arendt e as mesmas permitem que seus estudiosos lhe atribuam a seguinte peculiaridade: “[...] a fina arte de distinguir e relacionar conceitos.” (DUARTE, 2013, p. 48)

No que tange às distinções entre os conceitos de ação e educação, ou seja, as diferenças existentes entre o espaço político em que realizamos a atividade da ação e o espaço em que se realiza a atividade educativa, Arendt em seu ensaio *A crise na educação* (1997, p. 225), é categórica quando afirma que “[...] a educação não pode desempenhar papel nenhum na política, pois na política lidamos com aqueles que já estão educados. [...] como não se pode educar adultos, a palavra “educação” soa mal em política.”; assim como no trecho em que diz que “[...] cumpre divorciarmos decisivamente o âmbito da educação dos demais, e acima de tudo do âmbito da vida pública e política [...]”. (ARENDRT, 1997, p. 246)

As afirmações contidas nos trechos citados certamente geram estranhamento se levarmos em consideração que os âmbitos da educação e da política comumente são atrelados. Afirma-se, inclusive, em discursos correntes que a educação *é* política, possivelmente de maneira irrefletida a respeito daquilo que caracteriza tais fenômenos. Entretanto, para Arendt, esses âmbitos são distintos, pois em cada um deles realiza-se atividades específicas e separá-los torna-se imprescindível para existência de ambos. Para melhor compreendermos a relevância dessa separação, é válido atentarmos para as relações que se estabelecem no espaço político e as que caracterizam o ambiente escolar.

4.1 ALGUMAS DISTINÇÕES ENTRE AÇÃO E EDUCAÇÃO

Como já ressaltado, a atividade da ação é própria do mundo público. Nele, somente os indivíduos responsáveis por si e que escolhem responsabilizar-se pela continuidade do mundo, agem. Desvelam, através de atos e palavras sua singularidade em meio à pluralidade dos homens e, podem assim, intervir para renovação do mundo comum. Sendo a renovação a única garantia para sua permanência, no espaço público não deve haver uma preocupação com as necessidades vitais e os interesses privados, pois apenas o cuidado com o mundo requer publicidade.

A ação política não corresponde aos recém-chegados, mas àqueles que já foram apresentados à história desse mundo e podem iniciar, se quiserem, um novo começo nele. As relações vivenciadas no âmbito político são estabelecidas entre iguais, no sentido de igual responsabilidade pelo mundo e de igual oportunidade para agirmos e persuadirmos, através do discurso, a respeito das nossas perspectivas. Nesse sentido, a relação de igualdade na política é fulcral para sermos vistos e ouvidos uns pelos outros, a partir do interesse comum a todos de renovar esse espaço, impedindo assim, a ruína do mesmo.

Tais aspectos referentes à ação política, impossibilitam que a mesma se assemelhe à atividade educativa. No âmbito público, não podemos instruir uns aos outros sobre o que dizermos e como devemos agir, por isso, na ação política persuadimos, mas não conduzimos. A introdução de alguém em um determinado espaço, apresentando-lhe como o mesmo é, compete à educação, ou seja, é como lidamos com as crianças e os jovens, mas não com os adultos. Por essa razão, Arendt afirma que não há lugar para educação na política, pois não podemos educar adultos⁶.

Todavia, o âmbito escolar de acordo com a concepção arendtiana, configura-se como um espaço de transição. Não é uma extensão familiar, já que, não diz respeito a privacidade do indivíduo, porém, não é o espaço público, uma imitação da vida pública. Não é possível, nem desejável reproduzir no ambiente escolar exatamente o que acontece

⁶ Segundo Arendt (1997, p. 246), “[...] a educação visa introduzir o jovem no mundo como um todo [...]”. Sendo o intento da atividade educativa acolher e familiarizar os recém-chegados em relação ao mundo, a mesma não pode ser realizada com adultos, pois estes já o conhecem. Isso não significa que os adultos não possam aprender. Educação e aprendizagem, para Arendt, possuem significados distintos. O ensino e a aprendizagem podem acontecer por toda a vida, porém, a educação é uma introdução no mundo e por essa razão “[...] precisa ter um final previsível” (ARENDR, 1997, p. 246). Logo, de acordo com Arendt, não educamos adultos.

no mundo comum. Se assim fosse, a escola não seria um espaço de *transição*, mas sim, o mundo de fato.

A relação pedagógica, segundo a perspectiva de Arendt, não é de igualdade, no sentido corrente do vocabulário educacional, de querer identificar a relação entre professor e aluno como de *igual para igual*. O professor é o representante do mundo dos adultos perante as crianças e os jovens, sendo assim, precisa assumir a responsabilidade por eles e pelo mundo o qual representa. No espaço escolar, o professor não renova o mundo comum, sua tarefa é apresentá-lo aos recém-chegados, introduzi-los, convidá-los a fazer parte, a serem moradores não somente dos seus lares particulares, mas, que sejam estimulados a apreciarem o mundo para que venham considerá-lo o seu outro “lar”.⁷

A realização de algo inédito é própria do âmbito político, o espaço para alterarmos, inovarmos e renovarmos o mundo. Essa atitude face ao mundo comum está relacionada à nossa singularidade, a novidade que todo recém-chegado representa. Contudo, na educação precisamos conservá-la para que a mesma não perca sua originalidade, assim, não podemos forjar o futuro ditando aos novos como ele deverá ser. Esse cuidado reitera a defesa de Arendt de divorciarmos tais âmbitos. Além disso,

[...] ao se atribuir à educação o lugar da construção da sociedade do futuro, a política corre o risco de se transformar no mero instrumento de governabilidade do presente com vistas à fabricação de um futuro preconcebido. Assim, a transformação da educação num instrumento da política também acaba por revelar a falta de vigor da própria política no mundo contemporâneo. (CARVALHO, 2014, p. 823)

À vista disso, a educação não deve ser instrumentalizada a favor da política, querendo valer-se da atividade educativa para *fabricar* um novo mundo. Na educação, a atitude do adulto perante os recém-chegados não é a de projetar o futuro dos mesmos, tentando forjá-lo de acordo com as suas próprias expectativas, mas sim de instruí-los sobre como o mundo é e encorajá-los, na tentativa de despertar nos novos o apreço por esse espaço.

Nesse sentido, segundo Arendt, para ser um representante do mundo comum diante dos recém-chegados, um aspecto é fundamental na atividade educativa: *a autoridade do professor*. Seguramente, na contemporaneidade, o uso da palavra

⁷ O termo *lar* aqui é empregado não como uma alusão ao âmbito privado da vida do ser humano, mas como uma metáfora de nos sentirmos em casa no mundo, considerá-lo nossa morada em comum.

autoridade na educação é massivamente criticado pelos discursos que sustentam o referido conjunto de pedagogias contemporâneas. Os mesmos, habitualmente, atribuem à autoridade uma conotação negativa, por descrevê-la como “[...] responsável pela ‘violência simbólica’ por meio da qual a escola inculcaria um ‘arbitrário cultural’ que legitimaria a reprodução das desigualdades [...]” (CARVALHO, 2017, p. 58). Por outro lado, ainda há uma defesa da autoridade na educação por aqueles que a compreendem equivocadamente como forma coercitiva de conter e dominar os novos para que “obedeçam” a normatização de comportamentos de acordo com os mandos do professor.

Diante dessa ambiguidade de sentidos referentes à autoridade na educação é pertinente nos valermos da peculiaridade de Arendt de distinguir conceitos. Possivelmente uma das razões para justificar tal rejeição ou aceitação errônea, se encontre na indistinção estabelecida de forma errada entre os significados de autoridade e autoritarismo. A esse respeito, Snyders (2001, p. 36) nos alerta:

[...] devemos estar de sobreaviso contra um autoritarismo que não teria outro fundamento a não ser o desejo de afirmar uma superioridade, o receio constante de sentir essa superioridade atacada; e procede-se então de forma a fazer viver os subordinados em estado de confusão, para se concluir comodamente que não são capazes, que não são dignos, de tomar qualquer iniciativa. Não se trata de autoridade pedagógica, mas de uma deformação sempre ameaçadora e contra qual é importante estarmos vigilantes.

Entretanto, esses sentidos atribuídos à autoridade em nada se aproximam do que Arendt (1997) defende como sendo a autoridade na atividade educativa que é, segundo a autora, a maneira pela qual o professor se responsabiliza pelo mundo. O professor como representante dos adultos assume uma dupla responsabilidade pelo recém-chegado e pelo mundo. O aluno, porém, não ocupa a mesma posição na educação. Sendo um recém-chegado, ele precisa ser familiarizado em relação à vida em si e à história desse mundo comum a todos, portanto, a princípio, ele ainda não assume responsabilidade nem por ele mesmo, nem pelo espaço que ainda lhe é alheio. Enquanto o professor precisa assumir essa dupla responsabilidade, o aluno precisa ter em quem confiar.

A confiança é imprescindível na atividade que o orienta na familiarização com esse espaço para que possa vir a reconhecer-se nele e, futuramente, se assim desejar, responsabilizar-se pelo mesmo intervindo para sua renovação. Sendo assim legitimada, a autoridade na educação não é imposta, não é sinônimo de autoritarismo, ela é sim

interposta entre o professor como um representante do mundo e o aluno como um recém-chegado a ele:

Assim, reconhecer alguém como autoridade implica tê-lo como um exemplo ou referência por acreditar que ele saiba mais, possa mais ou tenha mais experiência no trato com este mundo, com suas linguagens e práticas. Não se trata de uma submissão cega a outrem, mas de uma filiação que não nos obriga, embora nos submeta a uma influência em princípio desigual. Uma submissão que, paradoxalmente, finca as bases a partir das quais alguém poderá vir a se constituir como um sujeito autônomo. (CARVALHO, 2017, pp. 61-62)

Há um paradoxo nessa relação: a princípio, enquanto estamos sendo apresentados ao mundo, dependemos da autoridade de quem já tem mais experiência em relação a ele, porém, tal dependência precede à ação política que realizaremos quando nos tornarmos sujeitos independentes, pois essa inicial submissão alicerça nossa futura autonomia. Dessa forma, diferente do que caracteriza a relação entre iguais no âmbito da política, no espaço escolar, a relação pedagógica entre professor e aluno é assimétrica. Afinal, suas relações com o mundo são distintas, pois um é o representante desse mundo enquanto que, para o outro, o mundo é apresentado.

Todavia, se a compreensão a respeito da autoridade estiver em consonância com a concepção de Arendt, podemos afirmar que a autoridade é temporária. A relação que inicialmente é desigual, gradativamente vai sendo modificada a medida em que os novos são iniciados nesse mundo, passam a responsabilizar-se por si mesmos e, dessa maneira, não mais no âmbito escolar, mas ao adentrar o espaço público, a autoridade concede lugar para a igualdade alicerçada no compromisso com o mundo comum.

Expor as distinções que Arendt estabelece entre os âmbitos escolar e político representa, principalmente, o intuito da autora de assegurar que os dois espaços não sejam confundidos, pois sem diferenciá-los eles podem absorver um ao outro, descaracterizando-se e tornando-se um só, perdendo assim, os sentidos que os tornam peculiares.

4.2 AS CARACTERÍSTICAS INERENTES À AÇÃO E PRESENTES NA EDUCAÇÃO

No tópico anterior, foram expostas as diferenças que fazem dos âmbitos da ação e da educação espaços distintos. Entretanto, no mesmo ensaio em que Arendt é categórica

ao salientar tais distinções, a autora faz afirmações que nos levam a refletir que essa separação não é totalizante. Aliás, vimos que a própria Arendt favorece a compreensão, a partir de sua obra, de que distinguir conceitos não anula a possibilidade de encontrarmos interseções entre eles. Considerando essa possibilidade, no presente tópico serão destacadas algumas características da ação com o intuito de compreender como elas, de alguma maneira, se fazem presentes na educação, ou seja, entendermos que distinguir conceitos nos oportuniza, inclusive, estabelecermos uma relação entre eles.

Vimos que das três atividades humanas, “[...] a ação tem a relação mais estreita com a condição humana da natalidade [...]” (ARENDDT, 2016, p. 11). E sobre a natalidade, a condição mais geral relacionada ao fato da chegada dos novos ao mundo, Arendt (1997, p. 223) afirma que é “[...] a essência da educação [...]”. Portanto, na “rede” conceitual arendtiana, temos um aspecto fundamental do seu pensamento político como sendo essencial para o seu conceito de educação. Nesse sentido, a distinção entre os espaços da atividade educativa e da ação política parece não significar a ausência de vínculo entre ambas. Compreender que a natalidade é o conceito central tanto para política quanto para a educação, nos permite afirmar que há uma relação entre a atividade que tem como essência acolher os recém-chegados e a atividade em que os seres humanos se reúnem para que, a partir das singularidades de cada um, deliberem sobre os interesses em comum pelo mundo.

Se nos atentarmos a respeito da *natalidade* ser a razão para a educação existir, conseguimos relacioná-la à atividade educativa, já que, através da mesma acolhemos as crianças como recém-chegadas, considerando que cada uma é singular, pois a natalidade

[...] é uma possibilidade sempre presente de atualizarmos por meio da ação a singularidade da qual o nascimento de cada indivíduo é uma promessa; a possibilidade de assumirmos a responsabilidade por termos nascido e de nascermos assim também para o mundo [...] (CORREIA, 2017, pp. 155-156).

Assim, o cerne da educação é vincular-se à possibilidade de um novo início para o mundo através da chegada de um novo ser e preservar a sua *singularidade* “[...] que distingue cada ser humano de todos os demais, a qualidade em virtude da qual ele não é apenas um forasteiro no mundo, mas alguma coisa que jamais esteve aí antes” (ARENDDT, 1997, p. 239).

Essa preservação da singularidade é no sentido de não querer moldá-la, pois não é possível interferir em como a mesma deverá ser futuramente, já que ela se revelará toda

vez que agirmos. Entretanto, cada criança no espaço escolar não deixa de mostrar seu jeito único de se relacionar com as outras crianças, com os adultos e de apropriar-se, ao seu modo, dos conteúdos que são apresentados. De fato, sua singularidade ainda não se configura como o desvelamento de *quem* somos, no momento da ação política, mas não deixa de ser uma característica da ação presente na educação, de maneira inicial.

A respeito da atuação do professor enquanto representante desse mundo, a mesma configura-se como uma atividade formativa por acolher esses recém-chegados, preservando a singularidade dos mesmos e, contribuindo assim, para que, futuramente, possam agir no mundo do qual passam a fazer parte. Entretanto, entre as crianças, como essa singularidade é percebida?

A escola habitualmente é o primeiro espaço, fora do âmbito familiar, que as crianças precisam lidar com a *pluralidade* humana - a condição da a atividade da ação, o fato de que vivemos no plural e o paradoxo que lhe é inerente de convivermos entre iguais por sermos humanos, apesar de sermos únicos. Sendo assim, a pluralidade é uma característica que encontramos no âmbito escolar. Sobre a presença da condição humana da ação na escola, Almeida (2009, p. 83) afirma:

Na vida escolar cada criança certamente tem a experiência da pluralidade. Ainda protegida pela autoridade do adulto, ela convive com pessoas diferentes dela, com as quais se comunica e pode fazer amizades e experimentar a riqueza inerente à convivência.

À vista disso, podemos interpretar que o âmbito escolar talvez seja o primeiro espaço em que experienciamos algo acerca da “teia” de relações humanas. Uma experiência que nos aproxima da intangibilidade que é própria do espaço da ação, presente quando convivemos uns com os outros fora do nosso âmbito privado e familiar, em um espaço cujo o mundo é o tema central. É dessa forma na política e não deixa de ser, de certa maneira, na educação, visto que, a experiência escolar é constituída a partir das relações que estabelecemos entre professor e aluno, entre colegas e com todos que integram a comunidade escolar. Assim, também não deixa de ter, de modo peculiar, o mundo como o centro de onde emergem essas relações, já que

Apresentar o mundo, em alguma medida, é falar sobre ele, nomear as coisas que lhe pertencem, contar histórias a seu respeito e de seus personagens. A escola e seus professores – representantes institucionalizados do mundo -, ao ensinar aos mais novos a entender a linguagem do mundo, ou seja, as histórias aqui produzidas, os discursos que por aqui circulam, as palavras que nomeiam os fenômenos que aqui ocorrem, os conceitos que aqui existem, ampliam o

repertório de palavras que eles podem mobilizar e os assuntos sobre os quais eles podem conversar consigo e com os outros (CUSTÓDIO, 2017, p. 204).

Todavia, a *natalidade*, a *singularidade* e a *pluralidade* não são as únicas características da ação que podemos encontrar na educação, afinal, a atividade educativa é, principalmente, *imprevisível*, uma vez que, por ser uma atividade que constitui a formação de pessoas e não de objetos, não é possível prevermos o que resultará da mesma.

Tal imprevisibilidade é característica das aulas, por exemplo. Por mais que o professor planeje, defina a metodologia, organize previamente como iniciará e como irá desenvolvê-las, quais os objetivos que deseja que a turma alcance e quais serão os prováveis resultados, não é possível que uma aula aconteça exatamente como planejada, pois a mesma depende da relação pedagógica que se dá entre o professor e os alunos, ou seja, entre seres humanos únicos. Dessa maneira, suas reações não podem ser determinadas, previstas. A educação é a introdução em um mundo comum de seres singulares que não são passíveis de programação porque são imprevisíveis.

Sendo assim, a imprevisibilidade na educação também está relacionada à participação futura dos alunos quando, ao deixarem de ser recém-chegados, adentrarão no espaço público/político. Não tem como prever ou determinar, na atividade educativa, como será uma ação futura, cujo sentido está no exato momento em que se realiza e, portanto, não pode ser pressuposta. Desse modo, a imprevisibilidade inerente à ação política é também inerente à atividade educativa.

E o milagre? Não é diante dos que podem realizá-lo que o professor se depara ao estar com uma turma de recém-chegados? Contudo, esse encontro entre o mais velho – nesse caso, o professor – e o novo, não está isento de receios. Como ressalta Almeida (2017, p. 248), o recém-chegado

[...] pode não somente se inserir no mundo, mas é capaz de ter uma visão diferente, um ponto de vista que os habitantes antigos não têm, o que lhe confere a potencial capacidade de iniciar algo novo em oposição ao velho. É claro que os velhos habitantes do mundo poderão dizer: “ Isso não vai dar certo! É melhor continuar da forma como as coisas estão”. Naturalmente há uma desconfiança: o novo é, muitas vezes, considerado inviável e irrealista. Por isso, quando realizado é como um milagre: interrompe o que ninguém pensava que poderia ser interrompido, faz o que ninguém considerava ser possível, diz o que surpreende ou incomoda.

Decerto que eles ainda não iniciam novos começos no mundo, porém, já são em si, uma novidade. São seres humanos que nunca estiveram aqui antes e que podem encontrar, na atividade educativa, uma via para descobrirem que trazem o potencial inovador da sua geração e que poderão, inclusive, se assim escolherem, dar um novo começo ao mundo.

Ademais, pode a educação possibilitar que descubram que o significado da liberdade está, justamente, na potência de sermos livres ao iniciarmos algo inédito e que este feito só acontece quando estamos uns com os outros agindo, ou seja, a liberdade como um início, só é possível se formos livres juntos. A escola é, então, um espaço privilegiado para termos a experiência de convivermos uns com os outros, aprendendo a beleza que há nesse estarmos juntos, mesmo ainda não sendo livres, mas, percebendo o sentido de que nascemos potencialmente capazes de ser.

Além da presença das características destacadas, é possível refletirmos sobre outros aspectos que relacionam as duas atividades. Em uma sala de aula, o professor não apresenta as histórias (“produtos” da ação) dos diversos personagens que contribuíram na formação da grande história geral da humanidade? Se pensarmos no que embasa o currículo escolar que é dividido por matérias, trata-se, de fato, de conteúdos extraídos das histórias singulares de matemáticos, poetas, físicos, ditadores, músicos, sociólogos, literários, dentre tantos outros, pois

Diante das alternativas que o passado teve, uma delas resultou neste presente em que vivemos, sendo que as outras foram derrotadas e, com elas, os homens que as defenderam. São estes homens que nos lançam, do fundo deste passado, gritos de socorro para que não os esqueçamos, para que possamos resgatá-los e os tornemos vivamente presentes. A mesma coisa, claro, nós fazemos em relação ao nosso futuro e, lá na frente, esperamos sempre que alguém, atento aos ecos deste passado, nos resgate do esquecimento e da dor [...] Mas só há uma forma de que esta possibilidade não se rompa: a educação. (BRAYNER, 2017, p. 196).

De fato, a ação política não acontece na escola, os alunos não agem em relação ao mundo comum. Entretanto, o “produto” da ação se faz presente em uma sala de aula todas as vezes que o professor se remete ao passado e apresenta, a partir das inúmeras histórias singulares, como a história do mundo se constituiu e nos possibilitou viver o momento em que nos encontramos. Portanto, é dessa forma que se atualiza na educação a condição para lembrança que nos permite conhecer os grandes feitos dos seres humanos que nos antecederam. Sendo assim, a atividade educativa estabelece um vínculo com aquilo que

somente a ação pode resultar: o legado da humanidade, uma vez que, “[...] na escola apresenta-se [...] o mundo do passado, tendo em vista a possibilidade da participação futura nele” (ALMEIDA, 2016, p. 118).

Pensar na atividade da ação, a partir da perspectiva de que a mesma pode estabelecer vínculos com a atividade educativa, não é negar a importância das atividades do trabalho e da obra, pois, como apresenta-nos Arendt em *A condição humana* (2016), as três atividades são fundamentais para existência dos seres humanos. Considerar a ação como sendo a atividade mais próxima da educação é confrontar o que predomina no cenário educacional atual, de superestimar a vida do ser humano organizada unicamente para atender a si mesmo; assim como valer-se da atividade da obra somente no que diz respeito a lógica instrumental de fazer algo para um determinado fim.

Poder-se-ia pensar em uma atividade educativa que, de fato, possa instruir os recém-chegados mostrando o mundo como ele é porque conhecendo como é, poderão buscar realizar seus projetos individuais da melhor maneira, o que não deixa de orientá-los para o trabalho. Do mesmo jeito, a atividade educativa poderia também almejar que os recém-chegados venham, futuramente, reificar o já existente e, contribuir assim, com a durabilidade e permanência do mundo, apresentar a atividade da obra, de maneira peculiar através da educação.

Todavia, o que tem alcançado cada vez mais espaço na educação é a dedicação exacerbada à satisfação dos interesses individuais e a tentativa de fazê-la um instrumento, em vez de compreender o sentido que ela tem em si mesma. É por essa falta de sentido que se faz urgente refletir sobre a educação, inspirando-nos a partir da atividade que legitima o fato de sermos potenciais, o fato de realizarmos feitos que vão além da nossa breve existência. Logo, se faz urgente estabelecermos pontes de sentidos entre a educação e a nossa capacidade exclusivamente humana de agir. Assim, se a atividade educativa for realmente formativa, poderá contribuir para que os seres humanos possam vir a atuar em suas próprias histórias e as mesmas darão sentido a permanência de um mundo comum, garantindo assim, a renovação do mesmo.

4.3 OS DOIS LADOS DO SENTIDO POLÍTICO NA ATIVIDADE EDUCATIVA

Refletir sobre um duplo sentido político para a atividade educativa é compreendermos, a partir das distinções e interseções apresentadas entre ação e educação,

que podemos encontrar na necessidade apontada por Arendt de divorciar tais âmbitos, uma razão política para separá-los; assim como, os aspectos em que ação e educação se relacionam, permitem-nos entender que há sentido político na própria realização da atividade educativa.

Hannah Arendt em seu ensaio sobre a temática educacional, apesar de destacar de maneira contundente as distinções entre ação e educação, afirma ser a escola um ambiente “pré-político”. Tal afirmativa confirma o entendimento de que a necessidade de diferenciarmos tais âmbitos, não significa que entre os mesmos não é possível estabelecer relações, mas sim, fundamenta uma crítica de Arendt, no contexto do seu tempo, que se dirige, entre outros aspectos aos “[...] modelos educacionais revolucionários que visavam a perpetuar um processo político pela doutrinação das futuras gerações, preparando-as para um mundo previamente programado, sem permitir que esse mundo brotasse de sua espontaneidade” (BODIZIACK JUNIOR, 2017, p. 64).

Benvenuti (2017, p. 109), defende o sentido político que há nesse divórcio proposto por Arendt, ao afirmar que:

A educação, que desempenha o esforço permanente de aproximar os novos do mundo com um sentido de pertencimento, contribui para que siga sendo possível a ação política futura, pois esta só pode ser realizada neste espaço repleto de significados no qual os homens se relacionam e se reconhecem. Esta é a forma que encontramos de oferecer uma condição mínima de preservação de algo que nos une e confere sentido à nossa existência para que a política possa de fato atuar a favor de sua continuidade por meio da ação que a renova. Sendo assim, quando na educação preservamos também os novos, mantemos entre nós a possibilidade de que a natalidade possa se atualizar mais tarde pela ação.

Benvenuti destaca, portanto, a relevância de considerar a escola como um âmbito que antecede o espaço político, ou seja, que é, como Arendt definiu, *pré-político*. A atividade educativa contribui para a preservação do espaço da futura ação política, familiarizando os novos para que se sintam pertencentes a este lugar, de forma que estimule o desejo de participarem, futuramente, da renovação do mesmo.

Entretanto, também é papel da educação preservar a singularidade desses novos para que não lhes seja retirada a oportunidade de realizar algo completamente inédito. Educar é zelar para que não só o espaço próprio da ação permaneça, mas que a novidade inerente a cada recém-chegado também seja preservada. Dessa forma, o prefixo *pré* relacionado à escola, não permite que a mesma seja confundida com o espaço que, de

fato, é o da ação - o mundo público - mas também não retira o aspecto de sentido político do âmbito escolar em anteceder este espaço.

Garantir essa separação política entre os espaços da ação e da educação, segundo Arendt, gera consequências. A primeira, é a compreensão de que a atividade educativa prima pelo ensino aos recém-chegados de como o mundo é. A educação não deve ser uma simulação para instruir como os novos devem viver, uma vez que, antes de mais nada, é imprescindível que se conheça este espaço para poder reconhecer-se nele. Desta maneira, irá se constituir a formação que poderá dar sua contribuição significativa para ação dos novos no mundo quando tornarem-se responsáveis por si mesmos, ainda que não a predetermine. Isto é, a escola não é o mundo em si, as crianças e os jovens no ambiente escolar não estão no mundo propriamente dito, mas, o mesmo dever ser apresentado a eles como é de fato, ou seja, a atividade educativa não deve priorizar o “aprender fazendo”, antes mesmo de apresentar o mundo aos recém-chegados e familiarizá-los a ele.

A segunda consequência em separar o espaço escolar do político, está relacionada ao aspecto, já mencionado neste capítulo, sobre a impossibilidade de educar adultos. Vimos que, para Arendt, o termo educar não pode ser atribuído aos adultos porque os mesmos já foram introduzidos no mundo e, sobretudo, porque as relações entre adultos devem ser regidas pelo princípio da igualdade, de modo que nelas não há lugar para uma relação pedagógica. Contudo, segundo a autora, assim como os adultos não podem ser educados, as crianças não podem ser tratadas como adultos. Entretanto, essa distinção não pode resultar na ilusão da existência de um “mundo” só das crianças como se pudesse existir uma vivência infantil, à parte do mundo que, de fato, é compartilhado pelas diversas gerações. Não podemos negar às crianças a existência do mundo tal como ele é, devemos introduzi-las na esperança de que venham estabelecer um vínculo com ele. Da mesma maneira, os adultos não podem negar a presença das crianças no mundo “[...] para não abandoná-las a seus próprios recursos [...]” (ARENDR, 1997, p. 247).

Isto posto, podemos considerar que há sentido político em distinguir a atividade educativa da atividade da ação. O sentido político atribuído às distinções, ao compreendê-las como necessárias para garantir as especificidades de cada espaço e que, cada um, em si mesmo, tem relevância para a existência dos seres humanos. No entanto, diante das interseções apontadas entre ação e educação, podemos nos perguntar, em consonância

com a concepção arendtiana, *se também há sentido político na própria realização da atividade educativa?*

Vimos que a educação, segundo Arendt, tem como essência a natalidade, dedica-se a preservar a singularidade do novo ser humano e nos desafia a conviver em plural, portanto, possui elementos essenciais referentes ao conceito de Arendt sobre a atividade humana da ação. Uma educação que se constitui como um elo entre os recém-chegados e o mundo, firmada na responsabilidade do professor com ambos e que considera a relevância tanto do mundo quanto dos recém-chegados, atribui à atividade educativa um compromisso eminentemente político para com o mundo comum, pois como afirma Almeida (2017, p. 251):

Nesse sentido a educação tem um grande papel político. Nela acolhemos todos os nascidos no mundo, enxergamos o milagre em cada um deles e, embora não possamos garantir o futuro interesse dos jovens nas questões público-políticas, devemos procurar possibilitar sua futura participação no mundo comum.

Já o professor, cujo o papel é imprescindível na educação, é um representante do mundo dos adultos e não mais um recém-chegado a ele. Se o mesmo já está familiarizado com este espaço e fez a escolha profissional de atuar em uma área que exige dele a dupla responsabilidade com o mundo e com os novos, entende-se que a sua atuação docente está permeada de caráter político, uma vez que,

[...]educar é: tratar como um *plural* recém-chegado ao mundo e assegurar que esta introdução a um universo desconhecido e eventualmente destrutivo se faça com alguma segurança, renovando a promessa de que, mais tarde, o espaço público da ação e da palavra preserve sua condição de forjador da inovação (BRAYNER, 2008, p. 21).

Desse modo, a atividade educativa acolhe os recém-chegados, familiarizando-os com o espaço ao qual acabam de chegar, apresentando-lhes sua história e convidando-os a participar dela. Decidir por receber os novos, em vez de eximir-se desse dever, é não ceder ao descrédito, mas sim, conceder lugar à esperança de que a renovação do mundo poderá acontecer se preservarmos o vigor característico daquilo que é novo e imprevisível. À educação assim concebida, é intrínseca uma dupla responsabilidade política.

É nessa direção que se percebe a incompatibilidade entre o conceito de educação de Arendt e as teorias que predominam no contexto educacional vigente. Ter como uma

aspiração da atividade educativa estabelecer pontes com a capacidade humana de realizar o inesperado, seguramente, é uma oposição à ideia de educação que se submete a contemplar somente uma dimensão da vida do ser humano que corresponde à atividade do trabalho, anulando assim, as demais. Podemos considerar a concepção de educação de Arendt contrária àquela que se destina a moldar seus educandos a conformarem-se de acordo às exigências da esfera social.

Arendt (1997), ao finalizar o seu ensaio, declara ser a educação um ponto de decisão pelo amor ao mundo e, simultaneamente, pelo amor às crianças. Esse amor, como tantos outros termos presentes neste trabalho, em nada se aproxima da ideia romântica e estritamente pessoal à qual, habitualmente, atribuímos como sendo o significado do mesmo. Este termo intrínseco ao conceito arendtiano de educação significa, efetivamente, uma escolha, uma decisão de responsabilizar-se por cuidar do mundo comum, do mesmo modo que decidimos nos responsabilizar em acolher os que chegam a ele e apostar na singularidade dos mesmos, posto que, “[...]é esse amor às crianças que a natalidade exige e que devemos realizar na educação; um amor talvez tão político quanto o amor ao mundo” (ALMEIDA, 2017, p. 253).

Além desses dois lados do mesmo sentido político para a atividade educativa, é pertinente ressaltar, como destaca Carvalho (2017), um aspecto que Arendt não abordou em sua análise sobre a educação: que a mesma ultrapassa as relações pedagógicas entre professor e alunos em uma sala de aula. Estas, como já salientado, são assimétricas, desiguais e, portanto, não são políticas. Contudo, elas não são as únicas existentes no espaço escolar. As relações entre os professores, entre os mesmos e a gestão, assim como entre os professores, os outros profissionais da escola, a gestão e a comunidade em que a escola está inserida não são pedagógicas. Mesmo ocupando cargos diferentes dentro da instituição escolar todos são adultos, estão entre iguais.

Estas relações são permeadas de diálogos sobre temáticas de interesse comum a todos dentro do âmbito escolar, como por exemplo, as discussões sobre o currículo ou o projeto político pedagógico da instituição. A escolha dos conteúdos a serem trabalhados, as propostas pedagógicas a serem desenvolvidas no decorrer de um ano letivo representam escolhas repletas de significado político. Assim como as relações entre os alunos e a participação dos mesmos em atividades que dentro da escola, vão além da sala de aula e proporcionam vivências como a representação estudantil e todo o sentido político que a constitui e oportuniza que os estudantes tenham uma participação ativa com

direto a vez e voz. Como afirma Carvalho (2017, pp. 47-48) a respeito dessa experiência escolar que vai além das relações pedagógicas:

[...] ela abarca uma infinidade de complexas relações e experiências formativas que se processam a partir dos vínculos entre as escolas, suas práticas, os alunos, as famílias e os profissionais da educação [...]. Dentre as experiências que se processam a partir das relações entre alunos e instituições escolares, algumas podem vir a ter uma profunda significação política, apesar de transcorrer num espaço institucional que difere do mundo público e político em sentido estrito.

Dessa forma, não podemos negar a existência do sentido político na educação. Seja ele o duplo sentido que, de um lado, sustenta a separação entre os espaços da ação e da educação que se configura como pré-político e, por outro lado, caracteriza a responsabilidade do professor em acolher e introduzir os novos sem deixar de conservar o mundo; assim como, o caráter político presente na experiência escolar que extrapola as relações pedagógicas.

À vista do que foi apresentado a respeito da perspectiva arendtiana de educação, vimos que a mesma não nega a importância de ensinar as crianças e aos jovens sobre o mundo, ao contrário, entende-se que familiarizá-los com o espaço que temos em comum, construídos por nós seres humanos, implica introduzi-los nos costumes, nos hábitos culturais, nas linguagens, nas tradições que eles ainda não conhecem, mas cuja apropriação lhes pode proporcionar a possibilidade de fazer parte do espaço ao qual chegaram. Isto quer dizer que a educação não deixa, de certa forma, de nos ensinar como proceder, como nos comportar nesse ambiente desconhecido e perigoso para quem ainda não o conhece. Entretanto, esse comportar-se não é o mesmo que conformar-se.

Refletir sobre a atividade educativa a partir de suas interseções com a atividade da ação contribui para nos mantermos atentos de que a educação que acolhe e introduz não pode querer moldar e ditar como os recém-chegados deverão ser. Educar pela ótica da ação não quer dizer que temos que forjar como será a futura participação dos novos no mundo comum, mas sim, que precisamos receber aqueles que, só em nascerem já são uma novidade no mundo, porém, eles precisam descobrir que além de representarem a novidade, são também, potencialmente capazes de realizar algo completamente novo. Assim, a educação pauta-se no passado para apresentar o presente, porém, não pode, nem deve dizer como será o futuro, mas precisa, imprescindivelmente, empenhar-se, almejando que, ao receber bem os recém-chegados poderá contribuir para que venham a se sentir em casa no mundo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto no presente trabalho a respeito da concepção arendtiana de educação, torna-se possível a interpretação de que a atividade educativa em concordância com a perspectiva da própria autora, encontra-se *entre o passado e o futuro*⁸. Uma atividade realizada no presente, mas que precisa voltar-se ao passado para compreender o sentido que constituiu o percurso feito pela história do mundo comum a todos, até os nossos dias, a partir das experiências singulares de cada um. Só assim, apreendendo o sentido, podemos nos identificar e, inclusive, ressignificá-lo, entendendo que o mesmo não está dado, ele é descoberto, desvelado e, descobrir sentidos, é conhecer caminhos. Essa importância de conservarmos a história para apresentá-la aos recém-chegados, justifica-se nas palavras de Birulés (2017, p. 128)

É neste ponto que a responsabilidade deve ser entendida como uma forma de assumir a responsabilidade pelo passado. Sabemos que sem uma forma de se relacionar com seu próprio passado, a realidade se torna opaca, ininteligível. Um mundo sem passado nem futuro é um mundo natural, não humano, com um – por assim dizer – presente sempre idêntico a si mesmo. É um espaço em que não sabemos o que significa conservar nem o que significa inovar.

Portanto, a compreensão da concepção arendtiana sobre a escola como um espaço de *transição*, pode ser ampliada e extrapolar o entendimento que a localiza somente como o âmbito *entre* os espaços público e privado. A escola é também um “espaço temporal” *entre* o passado e o futuro. É, na verdade, um agora que só ganha sentido por causa do ontem e que pode contribuir, somente por ter um sentido em si mesma, para que o amanhã seja possível. De fato, o tempo presente é crucial, mas não pela sua suposta supremacia, e sim pela sua “ambiguidade temporal”, de estar entre os dois tempos, pois como afirma Almeida (2009, p. 35) “[...] o modo como nos inserimos no tempo [...], tem consequências fundamentais para o lugar da educação”.

Nessa perspectiva, podemos refletir e resistir para que a atividade educativa não seja submetida à lógica do *homo faber*, em que os seus conteúdos só são considerados válidos se tiverem serventia para desenvolver determinada habilidade e alcançar certas competências; podemos nos engajar para que a atividade educativa não enxergue somente

⁸ Referência ao título da obra *Entre o passado e o futuro* (1997), de Hannah Arendt, composta pelos ensaios que a autora define como “exercícios de pensamento político”, sendo um deles, o ensaio *A crise na educação*.

pela ótica do *animal laborans*, em que se “produz conhecimentos” para serem “consumidos” dentro de um currículo escolar constituído de “enlatados educacionais de fácil consumo”; que ela possa, mesmo correndo altos riscos inerentes a tudo aquilo que não está previsto, que não pode ser limitado, controlado ou determinado, ainda assim, nos convidar a amar o mundo e estabelecer relações com a nossa capacidade de agir; que os adultos representantes desse mundo decidam apostar, diariamente, que as crianças e os jovens terão apreço por esse lugar e nele iniciarão novos começos. Apesar de sermos sempre estrangeiros devido a nossa singularidade, esperamos que aquilo que nos torna únicos, distintos entre iguais, desperte em nós o *amor mundi* que representa, de acordo com Arendt (1997), nossa decisão de amarmos o mundo e as nossas crianças e jovens o bastante para escolhermos nos responsabilizarmos por eles.

À vista disso, a escola não é um lugar de “preparação *para...*”, não é um caminho *para* alcançarmos alguma coisa, não é um espaço *para* forjarmos o futuro. Ela, em si mesma, é uma jornada. Assim sendo, é válido o esforço contínuo com o intuito de garantirmos que a escola seja um espaço de descobertas. Descobrir que somos seres potenciais, pois nascemos singulares, mas podemos morrer sem saber disso; descobrir o presente que se faz e pode ser refeito ao visitarmos o passado, escutarmos seus ecos, conhecermos seus feitos. Colocá-los sobre a mesa, retirar-lhes o peso que carregam por ocuparem determinado lugar dentro da história para assim podermos descortiná-los, manuseá-los cruamente, compreendê-los à nossa maneira e, quem sabe até, dar-lhes um novo sentido (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013). Seja a escola um lugar de descobrir que podemos nascer “[...] sempre de novo e nos afirmemos natais, não mortais” (CORREIAb, 2017, p. 156).

Provavelmente, tais expectativas a respeito da educação em um mundo “acometido por uma grande crise geral”, como afirmou Arendt em seu ensaio sobre a temática, chegue até a soar como loucura, mas, em consonância com Almeida (2017, p. 248) “[...] penso, contudo, que o milagre que não for loucura não é um milagre”.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, V.S. *Amor mundi e educação: reflexões sobre o pensamento de Hannah Arendt*. 2009. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. 193 f.

_____. Notas sobre natalidade e educação a partir de Hannah Arendt e Heinrich Blücher. In: CARVALHO, J. S.; CUSTÓDIO, C. O. (Orgs.). *Hannah Arendt: a crise na educação e o mundo moderno*. São Paulo: Intermeios, FAPESP, 2017.

_____. Uma leitura do ensaio “A crise na educação” de Hannah Arendt. *Revista do Centro de Pesquisa e Formação*, v. 1, n. 2, p. 114-125-125, 2016. Disponível em: <<<https://www.sescsp.org.br/files/artigo/16e8ab19-76e2-4e6f-84e1-483118a6c9b7.pdf>>>. Acesso em: 25 abr. 2018.

AQUINO, J. G. Defender a escola das pedagogias contemporâneas. *Educação Temática Digital (ETD)*, Campinas, SP: v.19, n.4, out/dez. 2017, p. 669-690. Disponível em: <<<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8648729/16858>>>. Acesso em: 30 abr. 2018.

ARENDT, H. *A condição humana*. Tradução de Roberto Raposo. Revisão técnica de Adriano Correia. 13. ed. revisada. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2016.

_____. *A dignidade da política: ensaios e conferências*. Organização de Antônio Abranches. Tradução Helena Martins e outros. 3. ed. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2002.

_____. *A promessa da política*. Organização e introdução de J. Kohn. Tradução de Pedro Jorgensen Jr. 3. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2010.

_____. *Entre o passado e o futuro*. Tradução de Mauro W. Barbosa. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1997.

_____. *Vita activa oder Von tätigen Leben*. München: Piper, 1960.

BENVENUTI, E. A educação como âmbito pré-político. In: CARVALHO, J. S.; CUSTÓDIO, C. O. (Orgs.). *Hannah Arendt: a crise na educação e o mundo moderno*. São Paulo: Intermeios, FAPESP, 2017.

BIRULÉS, F. Um passado para o futuro: autoridade e educação em Hannah Arendt. In: CARVALHO, J. S.; CUSTÓDIO, C. O. (Orgs.). *Hannah Arendt: a crise na educação e o mundo moderno*. São Paulo: Intermeios, FAPESP, 2017.

BODZIACK JUNIOR, P. E. O impacto do social na educação: Little Rock e o despertar para a responsabilidade em Hannah Arendt. In: CARVALHO, J. S.; CUSTÓDIO, C. O. (Orgs.). *Hannah Arendt: a crise na educação e o mundo moderno*. São Paulo: Intermeios, FAPESP, 2017.

BRAYNER, F.H.A. *Educação e republicanismo: experimentos arendtianos para uma educação melhor*. Brasília: Liber Editora, 2008.

_____. Educar para o julgamento (Estética, política e educação). In: CARVALHO, J. S.; CUSTÓDIO, C. O. (Orgs.). *Hannah Arendt: a crise na educação e o mundo moderno*. São Paulo: Intermeios, FAPESP, 2017.

CAMBI, F. *A história da pedagogia*. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.

CANOVAN, M. Introdução. In: ARENDT, H. *A condição humana*. Tradução de Roberto Raposo. Revisão técnica de Adriano Correia. 13. ed. revisada. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2016.

CARVALHO, J. S. A liberdade educa ou a educação liberta? Uma crítica das pedagogias da autonomia à luz do pensamento de Hannah Arendt. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.36, n.3, set/dez. 2010, p. 839-851. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S151797022010000300013&script=sci_abstract&tlng=pt>>. Acesso em: 15 mar. 2017.

_____. *Educação, uma herança sem testamento: diálogos com o pensamento de Hannah Arendt*. 1. ed. São Paulo: Perspectiva, FAPESP, 2017.

_____. O declínio do sentido público da educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v.89, n. 223, set/dez. 2008, p.411-424. Disponível em: <<<http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/683>>>. Acesso em: 21 mar. 2017.

_____. Política e educação em Hannah Arendt: distinções, relações e tensões. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v.35, n.128, jul/set 2014, p. 639-982. Disponível em: <<<http://www.scielo.br/pdf/es/v35n128/0101-7330-es-35-128-00813.pdf>>>. Acesso em: 03 fev. 2018.

CESAR, M.R.A; DUARTE, A. Hannah Arendt: pensar a crise da educação no mundo contemporâneo. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 36, n.3, set/dez. 2010, p. 823-837. Disponível em: <<www.scielo.br/pdf/ep/v36n3/v36n3a12.pdf>> Acesso em: 02 abr. 2018.

CORREIA, A. Prefácio. In: CARVALHO, J. S. *Educação, uma herança sem testamento: diálogos com o pensamento de Hannah Arendt*. 1. ed. São Paulo: Perspectiva, FAPESP, 2017a.

_____. Educação, natalidade e amor ao mundo em Hannah Arendt. In: CARVALHO, J. S.; CUSTÓDIO, C. O. (Orgs.). *Hannah Arendt: a crise na educação e o mundo moderno*. São Paulo: Intermeios, FAPESP, 2017b.

_____. Natalidade e amor mundi: sobre a relação entre educação e política em Hannah Arendt. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.36, n.3, set/dez. 2010, p.811-822. Disponível em: <<<http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n3/v36n3a11.pdf>>>. Acesso em: 22 mar. 2017.

_____. “Pensar o que estamos fazendo”. In: ARENDT, H. *A condição humana*. Tradução de Roberto Raposo. Revisão técnica de Adriano Correia. 13. ed. revisada. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2016.

CRITELLI, D. Pensamento e educação. In: CARVALHO, J. S.; CUSTÓDIO, C. O. (Orgs.). *Hannah Arendt: a crise na educação e o mundo moderno*. São Paulo: Intermeios, FAPESP, 2017.

CUSTÓDIO, C. O. Apontamentos sobre a relação entre as concepções de educação e pensamento em Hannah Arendt. In: CARVALHO, J. S.; CUSTÓDIO, C. O. (Org.). *Hannah Arendt: a crise na educação e o mundo moderno*. São Paulo: Intermeios, FAPESP, 2017.

_____. O mundo comum e o sentido da educação: reflexões à luz do pensamento de Hannah Arendt. *Anais do 10º Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste, 2011*. 10º Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste – Anpedinha, Rio de Janeiro 2011.

DUARTE, A. *Hannah Arendt e o pensamento político: a arte de distinguir e relacionar conceitos*. Argumentos, Fortaleza, ano 5, n.9, jan/jun. 2013, p. 39-62.

DUARTE, N. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, LM.; DUARTE, N. (Orgs.). *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias* [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

LUBISCO, N. M.L.; VIEIRA, S. C. *Manual de estilo acadêmico: trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses*. 5. ed. Salvador: EDUFBA, 2013.

MACEDO, R.S.; PIMENTEL, A.; GALEFFI, D. *Um rigor outro: sobre a questão da qualidade nas pesquisas educativas*. Salvador: EDUFBA, 2009.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. *Em defesa da escola: uma questão pública*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2013.

PORCEL, B. Chaves de uma crise: Arendt e o problema da educação. In: CARVALHO, J. S.; CUSTÓDIO, C. O. (Orgs.). *Hannah Arendt: a crise na educação e o mundo moderno*. São Paulo: Intermeios, FAPESP, 2017.

SNYDERYS, G. *Para onde vão as Pedagogias Não-Diretivas?* Tradução de Vinícius Eduardo Alves. São Paulo: Centauro, 2001.

SUAVE, A. L. Educação e política: educar para garantir o espaço da política. *Anais do VII Encontro e IV Ciclo Hannah Arendt: Por Amor ao Mundo*. Universidade Estadual de Londrina, 2013.

VARGAS, G. *Carta-Testamento*. In: Memorial Getúlio Vargas. Disponível em <<http://www0.rio.rj.gov.br/memorialgetuliovargas/>>. Acesso em: 28 fev. 2017.