

Eduardo Morello

**DA (DES)RESPONSABILIDADE DOCENTE PELO
MUNDO AO *AMOR MUNDI* EM HANNAH ARENDT**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação, da Universidade de Passo Fundo, sob a orientação do Prof. Dr. Angelo Vitório Cenci.

Passo Fundo

2014

A minha família – meus pais, Silvino Antônio Morello e Ilda Maria Luz Morello, que assumiram a responsabilidade de introduzir-me em um mundo comum; e minha irmã e sobrinho, Ataíse Morello Maschio e Bernardo Morello Maschio, o “recém-chegado”.

AGRADECIMENTO

Agradeço a minha família por exercitar um “coração compreensivo” capaz de compreender as minhas ausências, devido a exigência da solidão que acompanha a atividade de pensamento e escrita.

Agradeço aos amigos/as por não me deixarem nunca estar a sós, e na companhia dialogarmos, partilhando de um mundo comum. O meu agradecimento, em especial, a Cleriston Petry, Claudeonor Antônio de Vargas, Maurício Rebelo Martins, Ana Paula Tozatti, Élsio José Corá, Renata Maraschin, Márcio Simon e Marcia Simon, Gisiane Marjovie Martarello, (Tia) Sonia Pierdona, Lidiomar Portella, Thais Fatima Tormen da Silva, Cezar Menegat, Mateus Baldissera, Susan Mary Reis, Vinicius Drey, Alice Fátima Vieira.

Agradeço ao Professor-orientador Dr. Angelo Vitorio Cenci pela confiança no meu trabalho, pela liberdade que tive para seguir singularmente o processo de pesquisa, pelas orientações e pela o que aprendi de seu modo de pensar alargado.

Agradeço aos professores da Linha de pesquisa “Fundamentos da Educação”, nomeadamente, o Prof. Dr. Cláudio Almir Dalbosco e o Prof. Dr. Elton Henrique Müll; o primeiro, por me iniciar em um modo singular de pensar a relação entre Filosofia e Educação e pelas considerações e questões levantadas na qualificação e defesa; e, o segundo, por fazer-me pensar outras questões no processo de qualificação do projeto de dissertação.

Agradeço a todos os participantes do Núcleo de Pesquisas em Filosofia e Educação (NUPEFE), pelas discussões e amizade durante o processo de pesquisa.

Agradeço aos professores do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação da Universidade de Passo Fundo (PPGEDU-UPF), pelo aprendizado nas respectivas disciplinas cursadas por mim e ministradas por alguns deles.

Agradeço a secretária Jessica Bertoglio, por me ajudar na resolução de questões burocráticas e pelo apoio para o término do mestrado.

Agradeço aos professores da banca examinadora, em particular, Prof. Dr. Edson Alencar Casagrande e Prof. Dr. José Pedro Boufleuer, por apontarem as imprecisões, às vezes conceituais, outras vezes, de linguagem, assim como pelas valiosas questões que me propuseram.

Agradeço a CAPES pelo financiamento, através da taxa de mensalidade, garantindo melhores condições para o desenvolvimento da pesquisa.

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

Hannah Arendt

RESUMO

A presente dissertação tematiza a relação entre docência e mundo em Hannah Arendt. O ponto de partida da investigação é a constatação de Arendt de que essa relação sofre uma ruptura com o advento da esfera social na modernidade, de maneira que a única preocupação “comum” aos indivíduos passa a ser a vida, a sobrevivência e o bem-estar, ocorrendo, assim, a inversão entre mundo e vida. Partindo dessa problemática, a questão central consiste em como educar os recém-chegados em um mundo onde a única preocupação que se impõe é com a vida, a sobrevivência e o bem-estar. Embora Arendt não forneça respostas, é implacável ao afirmar que na educação os docentes devem assumir uma dupla responsabilidade, a saber, pelo mundo e pelos recém-chegados. Com base nessa posição da autora, formula-se a hipótese de que uma possível reconciliação entre docência e mundo pode ser buscada na noção de responsabilidade pelo mundo, compreendida como condição de possibilidade para autoridade docente, bem como manifestação do *amor mundi* na educação. A fim de desenvolvê-la, realiza-se uma pesquisa de natureza bibliográfica, orientada por um procedimento analítico-reconstrutivo de textos arendtianos e da literatura secundária relacionada à problemática de pesquisa. O trabalho encontra-se estruturado em três capítulos: no primeiro, aborda-se alguns sentidos do conceito arendtiano de mundo na obra *A condição humana* e no ensaio “A crise na educação”; no segundo, analisa-se o domínio da esfera social sobre o âmbito pré-político da educação enquanto uma das principais condições que levaram os docentes a se recusarem a assumir a responsabilidade pelo mundo frente aos recém-chegados; por fim, no terceiro, formula-se uma possibilidade de reconciliação entre docência e mundo com base na noção de responsabilidade pelo mundo compreendida em um duplo aspecto: como condição de possibilidade para a autoridade docente e como manifestação do *amor mundi* na educação.

PALAVRAS-CHAVE: Docência, mundo, responsabilidade pelo mundo, *amor mundi*, Hannah Arendt.

ABSTRACT

This dissertation thematizes the relationship between teaching and world in Hannah Arendt. The starting point of the investigation is Arendt's observation that this relation is disrupted with the advent of social sphere in modernity, so that the only "common" concern to the individuals happens to be the life, the survival and the well-being, occurring, thus, the inversion of world and life. Based on this problematic, the central question is how to educate the newcomers in a world where the only concern that is needed is with life, with survival and with well-being. Although Arendt does not provide answers, she is implacable in asserting that in education teachers should take a dual responsibility, namely, with the world and newcomers. Based on this position of the author, it is formulated the hypothesis that a possible reconciliation among teaching and world can be sought in the notion of responsibility for the world understood as a condition of possibility for teaching authority, as well as manifestation of *amor mundi* in education. In order to develop it, is carried out research of bibliographical nature, guided by an analytical-reconstructive procedure of delimited arendtians texts and secondary literature related to the research problematic. The work is structured in three chapters: in the first one, we discuss some senses of Arendt's concept of world in the book *The human condition* and in the essay "The crisis in education"; on the second, we analyze the field of social sphere on the pre-political sphere of education as one of the main conditions that led teachers to refuse themselves to take responsibility for the world front of newcomers; at last, on the third one, it is formulated a possibility of reconciliation between teaching and world as from the notion of responsibility for the world understood in a double aspect: as a condition of possibility for the teaching authority and as a manifestation of *amor mundi* in education.

KEYWORDS: Teaching, world, responsibility for the world, *amor mundi*, Hannah Arendt.

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| INTRODUÇÃO | 8 |
| 1 OS SENTIDOS DO CONCEITO ARENDTIANO DE MUNDO: N'A <i>CONDIÇÃO HUMANA</i> E EM "A CRISE DA EDUCAÇÃO" | 11 |
| 1.1 A condição humana de "herdeiros" e de "testemunhas": educação e política | 11 |
| 1.2 Os sentidos do conceito arendtiano de mundo n'A <i>condição humana</i> : artifício humano, público e comum | 20 |
| 1.3 Os sentidos do conceito arendtiano de mundo em "A crise na educação" | 31 |
| 2 O DOMÍNIO DA ESFERA SOCIAL SOBRE O ÂMBITO PRÉ-POLÍTICO DA EDUCAÇÃO: A QUESTÃO DA DESRESPONSABILIDADE DOCENTE PELO MUNDO..... | 38 |
| 2.1 A distinção entre público e privado | 38 |
| 2.2 Do advento da esfera social à vitória do <i>animal laborans</i> : a perda moderna do mundo comum | 44 |
| 2.3 O domínio da esfera social sobre o âmbito pré-político da educação: a inversão entre as gerações | 50 |
| 2.4 A docência sob o domínio da esfera social: a desresponsabilidade docente pelo mundo | 55 |
| 3 DA RESPONSABILIDADE PELO MUNDO AO <i>AMOR MUNDI</i> NA EDUCAÇÃO: UMA POSSIBILIDADE DE RECONCILIAÇÃO ENTRE DOCÊNCIA E MUNDO | 58 |
| 3.1 A responsabilidade pelo mundo como condição de possibilidade para autoridade docente | 59 |
| 3.2 A responsabilidade pelo mundo ao <i>amor mundi</i> na educação: uma possibilidade de reconciliação entre docência e mundo | 70 |
| CONCLUSÃO..... | 81 |
| REFERÊNCIAS | 84 |

INTRODUÇÃO

Em toda parte, tem-se afirmado que uma “crise” acometeu a educação. Para referir-se a isso, tem-se usado expressões como a “crise *na* educação” ou a “crise *da* educação”, tomadas, muitas vezes, como equivalentes, ou mesmo como sinônimas. Todavia, não há dúvidas de que cada uma expressa, ao seu modo, uma compreensão sobre ela. Assim sendo, quando se usa a expressão “crise *da* educação”, a tendência é aludir ao fato de que ela se origina no seio da esfera educacional, sem correlação direta com acontecimentos e outros domínios, como o domínio público (política), o domínio social e/ou domínio privado da família. A “crise”, em última análise, é tomada desde “dentro” da educação. Por outro lado, a “crise *na* educação” diz respeito ao fato de que ela é exterior à esfera educacional, isto é, devido à sua amplitude, acabou se espalhando para outras esferas, inclusive para a da educação. A “crise”, nesse sentido, é tomada desde “fora” da educação. Assim, embora as duas expressões possam divergir entre si em seus significados, elas convergem para o fato inegável de que a educação encontra-se em “crise”.

Nessa direção, Hannah Arendt pensou no ensaio “A crise na educação” (presente na obra *Entre o passado e o futuro*), a “crise” desde “fora” da educação, tendo como pano de fundo a crise geral que acometeu o mundo moderno. Essa crise generalizada fora resultante da crise da autoridade correlata à crise da tradição, que corroboraram decisivamente para a crise na educação. Mas, também, a modernidade pode ser compreendida a partir de “inversões”, tais como: entre mundo e vida, entre domínio público e domínio privado, entre *vita contemplativa* e *vita activa*, entre ação e trabalho, entre outras. Essas “inversões” na modernidade trouxeram várias consequências, sendo uma delas a perda do mundo comum. Tal perda relaciona-se, de modo particular, com o advento do social, o qual contribui com a inversão entre mundo e vida. A vida passou a ser considerada como a única preocupação comum dos indivíduos, assim como a sua sobrevivência e bem-estar.

Essa inversão foi também assumida sem maiores questionamentos por aqueles que educam, de modo a ocorrer uma inversão em relação ao objetivo da educação – compreendido desde o pensamento arendtiano –, a saber: ao invés de educar os recém-chegados para um mundo comum, eles são instruídos na “arte de viver”. Consequentemente, tem-se a inversão entre as velhas gerações e as novas gerações, isto é, se antes o mundo comum – o qual era compartilhado entre as gerações passadas e futuras – ocupava a centralidade no processo

educativo, então, com o advento do social na modernidade, houve um deslocamento dessa centralidade para a vida dos recém-chegados, o que resultaria na recusa docente em assumir a responsabilidade pelo mundo. Tal recusa pode ser tomada como um dos sintomas mais significativos da ruptura entre docência e mundo.

Partindo dessa problemática, esboçada a partir do pensamento arendtiano, investiga-se a relação entre docência e mundo em Hannah Arendt, sendo ela orientada por algumas questões-chave, quais sejam: como educar em um mundo, onde a única preocupação que se impõe é com a vida, a sobrevivência e o bem-estar? Qual a relação entre docência e mundo? Em que sentido o advento da esfera social na modernidade corroborou com a ruptura entre quem educa e o mundo, contribuindo em certo sentido para que os docentes se recusassem a assumir a responsabilidade pelo mundo? Em que medida torna-se possível a quem educa reconciliar-se com o mundo, diante da crescente desertificação deste, em que ele tende a ser transformado em “nada” – não-mundo – e seus habitantes em “ninguém” – seres supérfluos?

No intuito de fornecer uma resposta às questões postas, propõe-se a seguinte hipótese: na modernidade, com o advento da esfera social, houve uma inversão entre mundo e vida, de tal modo que a única preocupação “comum” aos indivíduos passou a ser em relação a própria vida, a sobrevivência e ao bem-estar, em detrimento de um mundo comum, o que acabou impactando no âmbito educacional, uma vez que inverteu-se também o objetivo da educação: não mais se educa os recém-chegados para um mundo comum, mas eles são instruídos para a vida. A partir dessa inversão, vê-se rompida a relação entre quem educa e o mundo, de modo a eles se recusarem em assumir a responsabilidade pelo mundo face aos recém-chegados. Nesse sentido, propõe uma possibilidade de reconciliação entre docência e mundo, a partir da noção de reponsabilidade pelo mundo, compreendida como condição de possibilidade para a autoridade docente e, também, como manifestação do *amor mundi* na educação. Há que se compreender, assim, que quem educa deva decidir se ama o mundo e os seus novos habitantes o bastante para assumir a responsabilidade por ambos e, ao mesmo tempo, rejeitar a crescente desertificação do mundo, que, por sua vez, corre perigo de tornar-se um não-mundo, bem como seus habitantes tornarem-se seres supérfluos. Para o desenvolvimento da hipótese, realizou-se uma pesquisa de natureza bibliográfica, orientada por um procedimento analítico-reconstrutivo de textos arendtianos e da literatura secundária relacionada à problemática de pesquisa.

No primeiro capítulo, abordou-se, primeiramente, a distinção entre educação e política a partir das imagens de “herdeiros” (crianças, adolescentes e jovens – educandos) e de “testemunhas” (adultos – docentes), bem como o ponto de convergência entre ambas, o

conceito de natalidade. Em segundo lugar, analisou-se alguns sentidos do conceito arendtiano de mundo na obra *A condição humana*, quais sejam: artifício humano, mundo público e mundo comum. Em terceiro lugar, seguiu-se na compreensão dos sentidos desse conceito no ensaio “A crise na educação”, tendo em vista a relação entre educação, docência e mundo.

No segundo capítulo, analisou-se a distinção arendtiana entre os domínios privado (do lar e da família) e público (a política). Em segundo lugar, abordou-se o advento do social na modernidade que, ao diluir as antigas fronteiras entre os domínios privado e público, estabeleceu como única preocupação “comum” aos indivíduos a vida, a sobrevivência e o bem-estar em detrimento a um mundo comum, o que contribuiu para a inversão entre mundo e vida. Em terceiro lugar, examinou-se o domínio do social sobre o âmbito pré-político da educação, o qual tornou possível a inversão entre as velhas gerações e as novas gerações. Na sequência, em quarto lugar, foram propostos alguns desdobramentos do domínio da esfera social sobre a docência, que refletem a questão da desresponsabilidade docente pelo mundo.

No terceiro capítulo, formulou-se uma possibilidade de reconciliação entre docência e mundo. Para tanto, abordou-se, inicialmente, a noção de responsabilidade pelo mundo como condição de possibilidade para o exercício da autoridade frente aos recém-chegados – entendida essa autoridade como “poder dos começos” –, levando em consideração a crise da autoridade correlata à perda da tradição, as quais contribuíram sobremaneira para a crise na educação. Na sequência, analisou-se a responsabilidade pelo mundo como manifestação do *amor mundi* na educação, na qual ele decide se ama o mundo e os recém-chegados a ponto de dizer um “não qualificado” à crescente desertificação do mundo em que este corre o perigo de transformar-se em um “nada” – não-mundo – e seus habitantes em “ninguém” – seres supérfluos. Nesse sentido, o docente que ama o mundo e os seus novos habitantes é capaz de reconciliar-se com um mundo comum sempre à beira de transformar-se em um completo deserto.

1. OS SENTIDOS DO CONCEITO ARENDTIANO DE MUNDO: N'A *CONDIÇÃO HUMANA* E EM “A CRISE NA EDUCAÇÃO”

Este capítulo tem por objetivo analisar alguns sentidos atribuídos ao conceito arendtiano de mundo na obra *A condição humana* e, posteriormente, no ensaio “A crise na educação”, a fim de alcançar uma melhor compreensão desse quando relacionado ao âmbito educacional. Desse modo, cabe perguntar: quais sentidos são atribuídos ao conceito arendtiano de mundo n'*A condição humana* e em “A crise na educação”? Que sentidos esse conceito assume no âmbito da educação?

Em resposta, primeiramente, aborda-se a distinção arendtiana entre educação e política a partir das imagens de “herdeiros” (as crianças, adolescentes e jovens – os educandos) e “testemunhas” (adultos – os docentes), e do ponto de convergência entre ambas, a natalidade. Em segundo lugar, são analisados alguns sentidos do conceito arendtiano de mundo na obra *A condição humana*, quais sejam: artifício humano, mundo público e mundo comum. E, na sequência, em terceiro lugar, volta-se especial atenção à compreensão dos sentidos desse conceito no ensaio “A crise na educação”, tendo em vista a relação entre educação, docência e mundo.

1.1 A condição humana de “herdeiros” e “testemunhas”: a educação e a política

No ensaio “A crise na educação”, Arendt realiza a distinção entre educação e política. Ela parte do fato de que existiria na sociedade americana certo entusiasmo extraordinário pelo que é novo e na confiança em uma “perfectibilidade ilimitada”, o que resultaria em uma atenção e importância maior em relação aos recém-chegados por nascimento, os novos. Todavia, esse “*pathos* do novo”, que se tornou decisivo para o significado da educação, apesar de anterior ao século XVIII, somente desenvolveu-se conceitual e politicamente no século XX (ARENDR, 2011, p. 224-225). Disso resultou um ideal de educação, influenciado por uma interpretação do pensamento rousseauriano, em que “a educação tornou-se um instrumento da política, e a própria atividade política foi concebida como uma forma de educação”. (ARENDR, 2011, p. 225).

De um lado, a instrumentalização da educação pela política – recorrente em todas as utopias políticas, desde os tempos antigos – ocorre na medida em que os adultos procurariam iniciar um “novo mundo” com aqueles que, por nascimento e natureza, são novos. Entretanto, a tentativa de educar os novos para um novo mundo consiste, por um lado, em propor a eles não “algo novo”, senão aquilo que é “velho”; e, por outro, em negar a sua própria oportunidade face ao novo. Primeiramente, ao propor “algo novo” àqueles que são novos, os adultos estariam oferecendo algo tão “mais velho” quanto a si mesmo. Isso porque os adultos são “velhos” em relação aos novos num duplo sentido: “mais velhos” no sentido de que no passado foram “herdeiros” das gerações passadas; e “velhos” no sentido de que no presente são “testemunhas” das gerações precedentes¹. Na condição de “herdeiros”, os adultos receberam a herança com ou sem testamento (“sem tradição”) das gerações passadas, bem como trouxeram com o nascimento a capacidade de iniciar algo novo, a qual, por sua vez, possibilita modificar e acrescentar perspectivas, realizações e experiências no mundo. Na condição de “testemunhas”, os adultos são os representantes dessa herança, a qual deve ser legada as novas gerações, aos novos habitantes e herdeiros do mundo. Nas palavras de Arendt, “o testamento, dizendo ao herdeiro o que será seu de direito, lega posses do passado para um futuro”. (ARENDDT, 2011, p. 31).

Os adultos na condição de “herdeiros” e de “testemunhas” são sempre “velhos” face aos novos, pois, cada geração se torna em um mundo antigo em relação aos seus contemporâneos. Nas palavras de Arendt, “pertence à própria natureza da condição humana o fato de que cada geração se transforma em um mundo antigo”. (2011, p. 226). Assim, os adultos, ao insistirem em educar os novos para um “novo mundo”, a exemplo das utopias políticas, nada mais estariam fazendo do que educando para um mundo tão antigo quanto eles mesmos, de modo que a educação tende a se transformar em alguma forma de doutrinação e autoritarismo.²

¹ Os termos “herdeiros” e “testemunhas” são intuídos, o primeiro mais do que o segundo, da compreensão arendtiana acerca do aforismo de René Char, a saber: “Nossa herança nos foi deixada sem nenhum testamento” (ARENDDT, 2011, p. 28), a partir do qual Arendt dá início ao Prefácio da obra *Entre o passado e o futuro*, pensando, sobretudo, na ruptura do “fio da tradição” (uma expressão acerca da perda da tradição) que ligava o passado ao futuro. Desta forma, na esteira arendtiana, se compreende a “herança” como todo o legado (ou o passado) deixado a cada nova geração pelas gerações passadas; e o “testamento” enquanto a tradição que, por sua vez, consiste em selecionar e nomear, transmitir e preservar, bem como demonstrar o valor daquilo que está sendo herdado pelas novas gerações (ARENDDT, 2011, p. 31). Sobre a ruptura do “fio da tradição” (ou a perda da tradição) tratar-se-á com maior profundidade nos próximos capítulos.

² Schio afirma em nota que: “O autoritarismo caracteriza-se pelo o uso da coação, da punição e de instrumentos, enfim, da violência sem o uso da fala e da possibilidade de concordar ou discordar” (2013, p. 208). Nesse sentido, toda prática docente ancorada numa perspectiva autoritária negaria aos recém-chegado a possibilidade de agirem no futuro *no e sobre* o mundo.

Em decorrência disso, o segundo sentido consiste em negar aos recém-chegados a sua própria oportunidade face ao novo, pois, com o nascimento, eles trazem a capacidade de agir, ou seja, “o novo começo inerente ao nascimento pode fazer-se sentir no mundo somente porque o recém-chegado possui a capacidade de iniciar algo novo, isto é, agir”. (ARENDDT, 2010, p. 10). Essa capacidade não se encontra “pronta” pelo simples aparecimento físico no mundo. Dito de outro modo, os novos trazem ao nascer a mais remota pré-condição da política, sendo ela ainda um fenômeno pré-político. Em razão disso, o nascimento não faz dos novos naturalmente seres políticos, senão seres pré-políticos (Cf. CORREIA, 2008, p. 31). Essa condição inicial de seres pré-políticos é superada na medida em que os novos passam a agir, ocorrendo, assim, um “segundo nascimento”. Segundo Arendt, “é com palavras e atos que nos inserimos no mundo humano, essa inserção é como um *segundo nascimento*, no qual confirmamos e assumimos o fato simples de nosso aparecimento físico original”. (ARENDDT, 2010, p. 221, grifo nosso). Esse “segundo nascimento” refere-se ao momento em que os novos, mas na condição de adultos, inserem-se, por intermédio da ação e do discurso, no mundo humano (mundo político), confirmando a potencial capacidade de iniciar algo novo, trazida pelo nascimento.

Desse modo, entre o “aparecimento físico original” e o “segundo nascimento”, parece haver a necessidade de um processo educativo que, embora possa iniciar no domínio privado do lar/família, ocorreria de fato somente no âmbito educacional. Este, por sua vez, seria responsável pela transição do domínio privado ao domínio público do mundo. Nesse sentido, a educação (escolar) caracteriza-se por ser um âmbito pré-político, intermediário, e, por isso, condição necessária não só da transição ao domínio público, senão responsável em garantir que seja possível esse “segundo nascimento”. Tal garantia ocorre na medida em que a essência de sua atividade consiste numa dupla conservação: dos novos, isto é, da sua pré-condição a política – a capacidade de iniciar algo novo, de agir – a qual possibilitaria a inserção efetiva dos recém-chegados na fase adulta ao mundo; e, do mundo, onde se encontram os sentidos comuns e o espaço para a ação e o discurso. A educação pressupõe, portanto, a conservação.

A fim de evitar mal-entendidos: parece-me que o conservadorismo, no sentido de conservação, faz parte da essência da atividade educacional, cuja tarefa é sempre abrigar e proteger alguma coisa – a criança contra o mundo, o mundo contra a criança, o novo contra o velho, e o velho contra o novo (ARENDDT, 2011, p. 242).

Esse caráter de conservação próprio à educação não pode ser estendido ao âmbito político, pois, na política, as relações ocorrem entre adultos em posição de igualdade, sendo esses capazes da persuasão por meio de argumentos, e, por isso, já se encontram em condições de agir no mundo. Já no âmbito da educação, as relações acontecem entre adultos e crianças, em posição de desigualdade, na medida em que estas ainda não estão familiarizadas com o mundo, tampouco estão em condições para agir. Com efeito, para Arendt, “a relação entre jovens e velhos é, em sua essência, educacional” (2011, p. 160), e, por conseguinte, a atitude conservadora não cabe ao âmbito da política.

Mas isso permanece válido apenas no âmbito da educação, ou melhor, nas relações entre adultos e crianças, e não no âmbito da política, onde agimos em meio a adultos e iguais. Tal atitude conservadora, em política – aceitando o mundo como ele é, procurando preservar o *status quo* – não pode senão levar a destruição, visto que o mundo, tanto no todo como em parte, é irrevogavelmente fadado à ruína pelo tempo, a menos que existam seres humanos determinados a intervir, a alterar, a criar aquilo que é novo. (ARENDR, 2011, p. 242).

Em política não cabe uma atitude conservadora, senão unicamente a educação. Isso porque o mundo está fadado à ruína pelo tempo, de maneira a exigir que seja renovado de tempos em tempos. Essa renovação tende a ocorrer mediante aqueles que são capazes de agir, mas, sobretudo, por meio dos recém-chegados, que trazem ao mundo a novidade. Em razão dessa novidade é que a educação precisa ser conservadora, seja em benefício dos novos, seja em benefício do próprio mundo, não devendo ser arrancada das mãos dos recém-chegados.

Exatamente em benefício daquilo que é novo e revolucionário em cada criança é que a educação precisa ser conservadora; ela deve preservar essa novidade e introduzi-la como algo novo em um mundo velho, que, por mais revolucionário que possa ser em suas ações, é sempre, do ponto de vista da geração seguinte, obsoleto e rente a destruição. (ARENDR, 2011, p. 243).

Nesse sentido, cabe à educação conservar não só o mundo, mas também a novidade que cada recém-chegado traz ao nascer, e, principalmente, introduzi-la no mundo, de modo que seja possível a sua renovação. Pois, por mais revolucionário que possam ser em suas ações, o mundo é sempre, em relação à geração seguinte, “velho” e rente à destruição. Assim, a educação tem a tarefa de conservar a novidade para que seja possível a renovação do mundo, e não impor aqueles que são novos, por natureza e nascimento, algo tão velho quanto o próprio mundo, negando assim a eles a possibilidade de iniciar novos começos. Caso contrário, a educação torna-se um *instrumento* da política.

De outro lado, ao conceber a política como uma forma de educação, se pretenderia nada mais do que educar adultos. Contudo, a tentativa de educar adultos não passa de um simulacro em que o objetivo seria a coerção sem o uso da força. Segundo Arendt, “como não se pode educar adultos, a palavra “educação” soa mal em política; o que há é um simulacro de educação, enquanto o objetivo real é a coerção sem o uso da força”. (ARENDR, 2011, p. 225). Então, ao buscar transformar a política em uma atividade educativa, ela se degenera em alguma forma de doutrinação dos adultos, com o intuito de impedi-los de agir, isto é: “quem quer que queria educar adultos na realidade pretende agir como guardião e impedi-los da atividade política”. (ARENDR, 2011, p. 225).

Ocorre que, no âmbito da política, os adultos relacionam-se entre si em posição de igualdade. Já no âmbito da educação, os adultos relacionam-se com crianças e jovens (os recém-chegados) em posição de desigualdade, seja biológica, cultural e jurídica. Nesse viés, a tentativa de educar adultos “implica obviamente um grave equívoco: ao invés de juntar-se aos seus iguais, assumindo o esforço de persuasão e correndo o risco de fracasso, há intervenção ditatorial, baseada na absoluta superioridade do adulto”. (ARENDR, 2011, p. 225). Dessa forma, transformar a política em uma atividade educativa consistiria na tentativa sempre falha de educar adultos, aqueles que já foram educados (ou, ao menos, deveriam ter sido), impedindo-os de agir e argumentar, sendo tutelados pela intervenção ditatorial de outros adultos.

Entretanto, a tese arendtiana de que não se pode educar adultos pode ser tranquilamente aceitável? Primeiramente, segundo Brayner, é preciso levar em consideração o fato de que Arendt viveu em um meio “cultivado”, ou seja, em uma família judia em que a tradição da leitura, da exegese e da formação intelectual se sobrepunha em grande medida; em uma Alemanha que, ao menos desde 1880, tinha reduzido o analfabetismo para menos de 1% da população escolarizada; e de uma América já amplamente escolarizada, mesmo para os jovens imigrantes em que a educação escolar cumpria o papel político de americanização dos filhos de imigrantes (2014, p. 8). Em segundo lugar, Arendt critica o fato de que a tradição do pensamento político ocidental apoiou-se em exemplos retirados do âmbito privado familiar e pré-político da educação, como no caso da relação entre pais e filhos ou a educação das crianças e jovens. Um exemplo retirado diz respeito à noção de autoridade, compreendida como mando/obediência, usada para explicar a relação entre governante e governados. Todavia, transpor esse exemplo para a política significaria que adultos exerceriam uns sobre os outros uma relação de mando e obediência (ou de domínio e servidão). Porém, na política, adultos encontram-se na condição de igualdade, uma vez que se exerce a persuasão por meio

de argumentos, sendo que toda forma de governo de uns sobre os outros implicaria autoritarismo e o uso da força, o que não faz parte do âmbito político, tampouco é desejável. Em terceiro lugar, se poderia admitir em certo sentido a educação de adultos, desde que estes não fossem “infantilizados” pelos docentes (portanto, adultos) na medida em que lhes ditassem sua aparência futuro, impedindo-os de agirem. Assim sendo, na “política não se propõe em nenhum caso “educar” adultos, como se tratasse de fazê-los ascender à maturidade. Se assim o fosse, se cairia, precisamente, em uma concepção infantilizadora (propriamente ‘autoritária’) da relação política”. (D’ALLONNES, 2008, p. 63, tradução nossa).

Em síntese, os argumentos de Arendt são esclarecedores da distinção entre educação e política, quais sejam:

Nada é mais questionável, então hoje em dia, do que a significação política de exemplos retirados do campo da educação. No âmbito político tratamos unicamente com adultos que ultrapassaram a idade da educação propriamente dita, e a política, ou o direito de participar da condução dos negócios públicos, começa precisamente onde termina a educação. (A educação adulta, individual ou comunal, pode ser de grande importância para a formação da personalidade, para seu pleno desenvolvimento ou maior enriquecimento, mas politicamente é irrelevante, a menos que seja seu propósito proporcionar requisitos técnicos, de algum modo não adquiridos na juventude, necessários à participação nos problemas públicos). Reciprocamente, em educação lidamos sempre com pessoas que não podem ainda ser admitidas na política e na igualdade, por estar sendo preparadas para elas. (2011, p. 160).

Se a educação não pode ser concebida como um instrumento da política, e se tampouco a política pode ser considerada uma forma de educação – pois, no primeiro caso, se negaria aos novos a possibilidade de iniciarem algo novo no mundo, e, no segundo, se negaria aos adultos o exercício da atividade política –, então, tanto num caso quanto noutro seriam privados de agir. Nesse sentido, poder-se-ia perguntar: a educação e a política são âmbitos totalmente opostos? Ou seja, não haveria qualquer relação entre educação e política? Certo é que a educação não pode desempenhar papel algum na política, tampouco a política pode desempenhar papel na educação. Entretanto, parece haver um ponto em que as fronteiras do âmbito da educação e da política se tangenciam, a saber, a natalidade.

A natalidade é uma categoria-chave do pensamento arendtiano, perpassando tanto o âmbito da política quanto o da educação. Como afirma Arendt (2010, p. 10). “a ação é a atividade política por excelência, a natalidade, e não a mortalidade pode ser a categoria central do pensamento político, em contraposição ao pensamento metafísico”. Em primeiro lugar, a natalidade assume o caráter de categoria central do pensamento político, em contraposição a mortalidade enquanto categoria fundamental ao pensamento metafísico, pois,

da mesma forma que por meio da morte os seres humanos se retiram do mundo, mediante ao pensamento se deixa de estar *entre* homens no mundo. Dito de outro modo, na mortalidade eles deixam o mundo, enquanto pelo fato da natalidade eles são inseridos no mundo. Em segundo lugar, a natalidade pode ser entendida como uma condição prévia para o surgimento da pluralidade, já que, por meio dela, existem homens no plural, isto é, surgem no mundo seres singulares, que jamais são iguais “a qualquer outro que viveu, vive ou viverá”. (ARENDRT, 2010, p. 10). A mortalidade, por sua vez, faz com que esses seres singulares deixem de estar entre homens no mundo, comprometendo, em certo sentido, a pluralidade. Ao contrário, a natalidade tende a renovar a pluralidade na medida em que traz ao mundo indivíduos singulares e únicos portadores da novidade. Segundo Correia, “a novidade de cada nascimento conserva infinitas possibilidades que renovam a promessa de perseverança da pluralidade entre os homens”. (2008, p. 30). Além disso, por meio da natalidade, os recém-chegados trazem ao mundo a capacidade de iniciar algo novo, a ação – atividade política por excelência.

A ação, por sua vez, é responsável por salvar o mundo de sua ruína, normal ou “natural”, isto é, “o milagre que salva o mundo, o domínio dos assuntos humanos, de sua ruína normal, ‘natural’ é, em última análise, o fato da natalidade, no qual a faculdade da ação radica ontologicamente”. (ARENDRT, 2010, p. 308). Nessa perspectiva, a natalidade traz em si mesma a possibilidade da ação, de iniciar algo novo no mundo. Sendo assim, ocupa lugar central no âmbito da política, uma vez que ela é, em última instância, a pré-condição da política, mas, por outro lado, sempre será um fenômeno pré-político.

A natalidade, além de ser um fenômeno pré-político³, é também uma categoria central para a educação, uma vez que “a essência da educação é natalidade, o fato de que novos seres *nascem* para o mundo”. (ARENDRT, 2011, p. 223, grifo da autora). A natalidade, enquanto essência da educação, diz respeito ao fato de que novos seres humanos nascem em um mundo que lhes é estranho, o qual antecede e continuará após eles. Em razão disso, os novos encontram-se no mundo na condição de estrangeiros, de modo que precisam ser acolhidos e familiarizados com ele e seu legado (o passado), a fim de que assumam, futuramente, a responsabilidade pelo mundo. Assim considera Arendt (2011, p. 239), “na medida em que a

³ Como sugere Correia, “quando realça o significado da natalidade para a política Arendt o faz sempre a considerando como a mais remota pré-condição da política, que jamais deixa, entretanto, de ser um fenômeno pré-político” (CORREIA, 2008, p. 31). A natalidade enquanto um fenômeno pré-político, corresponde ao fato de não só anteceder ao âmbito da política, mas ser condição necessária para a ação. O mesmo se pode afirmar em relação à educação que, uma vez tendo por essência a natalidade, também é considerada um âmbito pré-político. Sendo assim, a educação enquanto âmbito pré-político, além de anteceder, passa a ser condição necessária para a política. A localização arendtiana da educação como âmbito pré-político será abordada no próximo capítulo.

criança não tem familiaridade com o mundo, deve-se introduzi-la aos poucos a ele; na medida em que ela é nova, deve-se cuidar para que essa coisa nova chegue à fruição em relação ao mundo como ele é”. Nessa perspectiva, a educação tem como tarefa introduzir os novos no mundo, possibilitando a eles desfrutarem do mundo como ele é, e não como ele “deveria ser” segundo os adultos, pois aquilo que estes propõem como sendo aparentemente “novo” em relação aqueles, é sempre tanto mais velho quanto eles próprios. Desse modo, a natalidade exige da educação uma dupla tarefa: primeiramente, a de introduzir os novos no mundo como ele é, de maneira que eles possam dar continuidade a ele, conservando-o; e, em segundo lugar, ela precisa proteger a novidade que eles trazem ao nascer, a qual torna possível a renovação do mundo⁴.

Além disso, a educação encontra-se “entre as atividades mais elementares e necessárias da sociedade humana, que jamais permanece tal qual é, porém se renova continuamente através do nascimento da vinda de novos seres humanos”. (ARENDR, 2011, p. 234). A educação é uma das atividades mais elementares e necessárias, na medida em que a existência de novos seres humanos impõe à sociedade humana a tarefa de introduzi-los no mundo, pois eles nascem em um mundo já existente e que continuará a existir a brevidade de suas vidas. Essa tarefa de introduzi-los corresponde à conservação do mundo no sentido de preservar e de dar continuidade a ele, mas também no sentido da possibilidade, sempre dependente dos novos, de renová-lo. Dito de outro modo, a educação tem a tarefa de assegurar que as novas gerações possam preservar e dar continuidade ao mundo, conservando a herança deixada a elas pelas gerações passadas e legando as gerações vindouras, bem como a possibilidade sempre aberta de renovar essa herança. Nesse viés, não se trata tão somente de conservar o mundo e a educação, mas, sobretudo, de renovar a ambos. Desse modo, a educação, de modo análogo ao mundo, é constantemente renovada pelo nascimento de novos seres humanos: “a educação não pode jamais ser entendida como algo dado e pronto, acabado, mas tem de ser continuamente repensada em função das transformações do mundo no qual vêm à luz novos seres humanos”. (ASSIS CÉSAR; DUARTE, 2010, p. 826).

Da mesma forma, os recém-chegados “não se acham acabados, mas em um estado de vir a ser. Assim, a criança, objeto da educação, possui para o educador um duplo aspecto: é nova em um mundo que lhe é estranho e se encontra em processo de formação”. (ARENDR, 2011, p. 234-235). Enquanto seres em processo de formação, eles partilham o mesmo estado

⁴ Conforme Almeida, “ao sustentar que a ‘essência da educação’ é a natalidade, Arendt enfatiza tanto a preservação do mundo que é legado aos jovens como a sempre urgente renovação desse espaço comum” (2011, p. 28-29).

de vir a ser dos demais seres vivos, de modo a eles se relacionarem com a vida e seu desenvolvimento, isto é, “a criança partilha o estado de vir a ser com todas as coisas vivas; com respeito à vida e seu desenvolvimento é um ser humano em processo de formação, do mesmo modo que um gatinho é um gato em processo de formação”. (ARENDT, 2011, p. 235). Por outro lado, somente aos recém-chegados, embora partilhem desse estado de vir a ser dos demais seres vivos, se pode atribuir o caráter de “novo”, pois são sempre novos em relação ao mundo. A esse respeito, apenas aos seres humanos se pode dizer que venham ao mundo. Conforme Assis César e Duarte, “em certo sentido, plantas e animais também ‘nascem’ em determinado *habitat*, mas deles não se pode dizer que venham ao mundo” (2010, p. 825).

Nesse aspecto, a natalidade não se confunde com o nascimento biológico, com o mero “aparecimento físico”, mas consiste no aparecimento de seres capazes de iniciar novos começos no mundo. Com isso, a condição humana da natalidade garante o relacionamento dos novos com o mundo, enquanto pelo nascimento (biológico) eles se relacionam com a vida e seu desenvolvimento. Esse duplo relacionamento não acontece de modo natural e/ou espontâneo, tampouco se encontra predeterminado, mas precisa ser mediado pela educação. Na educação, desse modo, se tem a responsabilidade de proteger os novos, especialmente em processo de formação (desenvolvimento) de aspectos destrutivos por parte do mundo, mas também ela tem a responsabilidade de proteger o mundo do assédio do novo, trazido por cada nova geração. Nas palavras de Arendt:

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. Porém também o mundo necessita de proteção, para que não seja derrubado e destruído pelo assédio do novo que irrompe sobre ela a cada nova geração. (2011, p. 235).

Por outro lado, se os novos se relacionassem tão somente com a vida e não fossem recém-chegados no mundo, mas, simplesmente, seres em processo de formação, “a educação seria apenas uma função da vida e não teria que consistir em nada além da preocupação para com a preservação da vida e do treinamento e na prática do viver que todos os animais assumem em relação aos seus filhos”. (ARENDT, 2011, p. 235). Nessa perspectiva, a educação, enquanto uma função da vida, se preocuparia em instruir os recém-chegados na *arte de viver*⁵. Isso ocorre na medida em que, no mundo moderno, não se pode mais contar

⁵ Com a expressão “arte de viver” usado por Arendt no ensaio “A crise na educação”, se compreende no sentido de que a educação estaria a serviço da vida e não de um mundo comum, desde o advento da modernidade e o

com uma tradição, a guiar entre o passado e o futuro, e, em última instância, o passado tende a ser legado ao esquecimento. Embora não mais se saiba direito como acessar o passado, devido à perda do “fio” da tradição, mesmo assim ele precisa ser apresentado aos recém-chegados, uma vez que o mundo é velho sempre em relação aos novos. Isso tem raízes no fato de que a ruptura do “fio da tradição”, ou mesmo o fim da tradição, não significa o fim do passado, pois tradição e passado não são a mesma coisa. Isso significa, sim, que não mais se pode contar com uma tradição a guiar, a selecionar aspectos do passado, mas que o passado ainda permanece, mesmo sem o “fio da tradição”. Dessa forma, a função da educação é “ensinar às crianças como o mundo é, e não instruí-las na arte de viver. Dado que o mundo é velho, sempre mais que elas mesmas, a aprendizagem volta-se inevitavelmente para o passado, não importa o quanto a vida seja transcorrida no presente” (ARENDDT, 2011, p. 246).

Assim, se compete à educação e, em particular, aos docentes, introduzir os novos no mundo, então, faz-se necessário compreender *o que é o mundo*, ou seja, alguns dos *sentidos* atribuídos ao conceito de mundo, n’*A condição humana* e em “A crise na educação”.

1.2 Os sentidos do conceito arendtiano de mundo n’*A condição humana*: artifício humano, público e comum

A condição humana pode ser compreendida a partir da *vita activa*, a qual, por sua vez, designa as três atividades humanas fundamentais, a saber: o trabalho, a obra e a ação⁶. Primeiramente, o trabalho consiste na atividade responsável pela manutenção do processo biológico do corpo humano, sendo a condição humana do trabalho a *vida*. Em segundo lugar, a obra não está relacionada ao processo vital, mas, ao contrário, ela corresponde a “não naturalidade da existência humana”, pois proporciona um mundo “artificial” de coisas diferentemente do ambiente natural. Esse mundo artificial abriga em suas fronteiras cada vida individual, mas tende a sobreviver e a transcender cada uma dessas vidas. Assim, a condição

aparecimento do domínio social, onde a única preocupação comum a todos passou a ser com a vida, a sobrevivência e o bem-estar. Nesta direção, a vida das crianças, adolescentes e jovens, enfim, dos educandos torna-se central nos processos educativos, de modo que o docente assume a função de “facilitador”, daquele responsável por atender as necessidades imediatas do educando, de garantir seu bem-estar e de impedir que eles sejam acometidos por quaisquer frustrações durante o processo de ensino e aprendizagem.

⁶ A despeito das discussões, dificuldades e dissensos acerca das traduções dos termos em inglês *labor*, *work* e *action*, presentes na versão inglesa da obra arendtiana, *A condição humana* (*The Human Condition*), seguir-se-á a revisão técnica feita por Adriano Correia à tradução brasileira dessa obra realizada anteriormente por Roberto Raposo. Os termos *labor*, *work* e *action*, são traduzidos respectivamente por “trabalho”, “obra” e “ação”. Para mais detalhes dessa revisão, ver Correia (2010, p. V-IX).

humana da obra é a *mundanidade*. A terceira e última atividade, a ação, é a única atividade que ocorre sem a mediação de coisas ou da matéria, senão acontece diretamente *entre* os homens, de modo que ela corresponde à condição humana da *pluralidade*, a qual, por sua vez, indica que “existem homens, e não o Homem”, que vivem na Terra e habitam o mundo. (ARENDDT, 2010, p. 8). Nesse sentido, a condição humana da ação, a pluralidade, é a *condição* de toda a vida política. “A pluralidade é a condição da ação humana porque somos todos iguais, isto é, humanos, de um modo tal que ninguém jamais é igual a qualquer outro que viveu, vive ou viverá”. (ARENDDT, 2010, p. 9-10).

As três atividades e suas condições estão relacionadas com a condição mais geral da existência humana, qual seja: o nascimento e a morte, a natalidade e a mortalidade. No caso do trabalho, ele não só assegura a sobrevivência do indivíduo, mas também a vida da espécie. Já a obra e seus produtos, garante certa permanência e durabilidade em relação à vida mortal dos seres humanos. A ação, “na medida em que se empenha em fundar e preservar corpos políticos, cria a condição para a lembrança, ou seja, a história”. (ARENDDT, 2010, p. 9-10). Em relação à natalidade, o trabalho, a obra e a ação têm a tarefa de preservar o mundo do constante influxo das novas gerações, que nascem no mundo como estranhos, além de prevê-los e de levá-los em conta. Mas, dessas três atividades, a ação, como salientado anteriormente, mantém uma relação mais estreita com a condição humana da natalidade, pois os recém-chegados trazem com o nascimento a capacidade de iniciar algo novo, de agir.

Além disso, a condição humana não se restringe àquelas condições pelas quais a vida foi dada aos seres humanos na Terra, pois tudo aquilo que possa entrar em contato com eles torna-se uma condição para a sua existência. Nesse aspecto, eles são seres condicionados. Como afirma Arendt, “o mundo no qual transcorre a *vita activa* consiste em coisas produzidas pelas atividades humanas; mas coisas que devem sua existência exclusivamente aos homens constantemente condicionam, no entanto, os seus próprios produtores humanos” (2010, p. 10). Por conseguinte, os seres humanos são seres condicionados não só pelas coisas naturais, mas, sobretudo, por aquilo que eles mesmos trazem ao mundo com seu empenho.

O que quer que toque a vida humana ou mantenha uma duradoura relação com ela assume imediatamente o caráter de condição da existência humana. Por isso, os homens, independente do que façam, são sempre seres condicionados. Tudo o que adentra o mundo humano por si próprio, ou para ele é trazido pelo esforço humano, torna-se parte da condição humana. O impacto da realidade do mundo sobre a existência humana é sentido e recebido como força condicionante. (ARENDDT, 2010, p. 11).

O ser humano é, portanto, um ser condicionado, uma vez que aquilo que adentra no mundo, por suas mãos ou não, condiciona a sua própria existência. Isso porque a realidade do mundo, ou melhor, a objetividade do mundo e a condição humana se complementam, pois, “por ser uma existência condicionada, a existência humana seria impossível sem coisas, e estas seriam um amontoado de artigos desconectados, um não-mundo se não fossem os condicionantes da existência humana”. (ARENDT, 2010, p. 11). Essa complementariedade entre o mundo e a condição humana manifesta certa interdependência entre ambos. Dessa forma, seria pouco provável a existência humana sem um mundo, e tampouco um mundo sem os condicionantes da existência humana.

Além do mais, a condição humana se distingue da existência de uma “natureza humana”, a qual seria comum a todos os seres humanos. Em razão disso, não se pode compreender que a soma total das atividades e capacidades humanas concernentes à condição humana corresponderiam a certa “natureza humana” (ARENDT, 2010, p. 11). Não há uma “natureza humana”, mas tão-somente o fato de que os seres humanos são seres condicionados e, apesar de eles serem condicionados, não o são de modo absoluto, de modo que as condições da existência humana – a vida, natalidade e a mortalidade, a mundanidade, a pluralidade e a Terra – não correspondem a uma determinada “natureza humana”.

Dessa maneira, em relação à questão “*quem* somos”, nada pode ser dito, nem mesmo por um deus que buscasse respondê-la, pois ele somente responderia a maneira de “*o que* somos”, semelhante ao modo de como são as coisas. Nessa mesma direção, o ser humano, embora seja capaz de determinar e definir a essência das coisas que o rodeiam, jamais pode fazer o mesmo em relação a si. Segundo Arendt, “nada nos autoriza a presumir que o homem tenha uma natureza ou essência no mesmo sentido que as coisas têm” (2010, p. 12). Com isso, não se pode determinar ou definir a essência dos seres humanos, como se eles tivessem uma “natureza humana” comum a todos.

Embora seja “irrespondível” a questão “*quem* somos”, uma vez que toda a tentativa de respondê-la implica a sua transformação em “*o que* somos”, a revelação de *quem* alguém é, mediante a ação acompanhada do discurso, somente pode ocorrer em um mundo que torna possível o seu aparecimento. Essa revelação de *quem* alguém é não acontece na sua totalidade e implica sempre a presença de outros homens e do mundo, visto que é diante da pluralidade que a singularidade de cada um torna a aparecer no mundo. Então, se não houvesse homens no plural, tampouco um mundo no qual pudessem revelar *quem* são, os seres humanos só existiriam à maneira de *o que* é, como se existisse uma “natureza humana” comum a eles. Conforme Arendt, “se existisse tal natureza humana, seria um fenômeno natural, e, ao se

chamar o comportamento de acordo com ela de ‘humano’, estar-se-ia afirmando que o comportamento humano e o comportamento natural são um único e mesmo comportamento” (ARENDDT, 2008, p. 20). Ao igualar o comportamento humano ao comportamento natural, se excluiria a condição humana da pluralidade e, com ela, a ação e o discurso, de maneira que não seria mais possível o aparecimento da singularidade de cada um, nem a distinção entre os demais. Nesse viés, os seres humanos seriam apenas a repetição de exemplares de uma mesma espécie. Da mesma forma, na ausência de um mundo, da mundanidade, seriam levados a considerar a existência de uma “natureza humana” comum a todos, isto é, na “ausência de mundanidade e realidade, é fácil concluir que o elemento comum a todos os homens não é o mundo, mas a ‘natureza humana’ de tal e tal tipo”. (ARENDDT, 2008, p. 20). Desse modo, o elemento comum a cada humano não é uma dada “natureza humana”, mas o mundo, sendo que ele não é um fenômeno natural, mas sim um fenômeno mundano (ou um fenômeno do mundo), pois o que torna possível a existência propriamente humana é o fato de ela estar relacionada à existência de um mundo comum.

Diante disso, a condição humana estabelece uma relação de complementariedade e de interdependência em relação ao mundo, o qual, por sua vez, possui, no mínimo, três significados: artifício humano, mundo público e mundo comum. Primeiramente, o artifício humano pode ser compreendido na relação tensional com a condição da vida humana e com a condição humana da pluralidade. Em relação à condição da vida humana, existe um duplo relacionamento: a vida *qua* vida relaciona-se com a natureza e a Terra, o que mantém os seres humanos ligados aos demais seres vivos; e ela também se relaciona com o mundo, o que torna possível a sua existência enquanto biografia. O relacionamento da vida humana com a natureza e a Terra decorrem do fato geral de que esta é a quintessência da condição humana, sendo a natureza terrestre o único lugar dentro do universo capaz de fornecer aos seres humanos um *habitat* em que eles possam mover-se e respirar sem o uso de qualquer artifício (ARENDDT, 2010, p. 2)⁷. Embora a Terra ainda seja o único lugar no universo que ofereça as condições para a vida humana, ela não é por si só o *habitat* propriamente humano. Em meio à natureza terrestre, os seres humanos constroem seu próprio *habitat*, ou seja, constroem um mundo, que os separa do ambiente natural. Todavia, a vida *qua* vida não necessita de um mundo, desde que ela permaneça fora dele e mantenha ligado o ser humano com os demais seres vivos. Essa vida em geral, apesar de permanecer em certo sentido fora do mundo, tende

⁷ Para Arendt, com os avanços tecnológicos e científicos, parece não mais improvável que se possa criar um ambiente totalmente artificial, prescindindo das condições terrenas até então dadas à vida dos seres humanos sobre a Terra.

a ser uma ameaça constante a estabilidade, permanência e durabilidade do mundo. Essa ameaça deriva do fato dela configurar-se enquanto um processo que, possui como força motriz o movimento cíclico da natureza, o qual consome a durabilidade. Como diz Arendt:

A vida é um processo que em toda a parte consome a durabilidade, desgasta-a e a faz desaparecer, até que finalmente a matéria morta, resultado de processos vitais pequenos, singulares e cíclicos, retorna ao gigantesco círculo global da natureza, onde não existe começo nem fim e onde todas as coisas naturais volteiam em imutável e infindável repetição (2010, p. 119).

A vida enquanto parte do processo cíclico global da natureza, no qual não há começo nem fim, senão um “eterno retorno”, volta-se em certo sentido contra o mundo, ameaçando sua estabilidade, permanência e durabilidade.

Por outro lado, a vida possui um significado totalmente diferente quando relacionada ao mundo e empregada para designar o intervalo de tempo entre o nascimento e a morte. Esses dois eventos pressupõem um mundo, no qual os seres humanos aparecem e desaparecem, em virtude do nascimento e da morte. Nesse aspecto, “o nascimento e a morte de seres humanos não são simples ocorrências naturais, mas referem-se a um mundo no qual aparecem e de qual partem indivíduos singulares, entes únicos, impermutáveis e irrepetíveis” (ARENDR, 2010, p. 119). O mundo, contrariamente ao movimento cíclico da natureza, requer durabilidade e permanência, as quais possibilitam o aparecimento e desaparecimento dos seres humanos. Isso é, um mundo que existia antes e que sobreviverá à chegada e à partida das novas gerações. Caso contrário, “sem um mundo no qual os homens nascem e do qual se vão com a morte, haveria apenas um imitável eterno retorno, a perenidade imortal da espécie humana, como a de todas as outras espécies animais”. (ARENDR, 2010, p. 119).

A vida *humana* pode ser compreendida enquanto um intervalo entre o nascimento e a morte, e não como um “eterno retorno”, pois ela relaciona-se diretamente com o mundo. Nesse sentido, ela transcende o movimento cíclico da natureza, seguindo uma trajetória linear entre o nascimento e a morte. Tal trajetória, contudo, move-se impulsionada pela força motriz da vida biológica, que os seres humanos partilham com os demais seres vivos, de modo a conservarem em si o movimento cíclico da natureza. Embora eles partilhem e conservem o movimento cíclico da natureza radicado na vida biológica, a vida humana se distingue da vida das demais espécies na medida em que ela é “plena de eventos que no fim podem ser narrados como uma estória [*story*] e estabelecer uma biografia”. (ARENDR, 2010, p. 120).

De outro lado, o movimento cíclico da natureza se faz sentir no mundo na medida em que se manifesta como crescimento e declínio, isto é, “somente quando ingressam no mundo

feito pelo homem os processos da natureza podem ser descritos como crescimento e declínio”. (ARENDDT, 2010, p. 120). Isso ocorre na medida em que os produtos da natureza são retirados do ambiente natural enquanto coisas individuais e são colocados no mundo, onde eles começam a crescer e a declinar. Assim, o crescimento e o declínio são sentidos no mundo quando os produtos da natureza juntamente com o movimento cíclico ingressam nele. A vida humana, por seu turno, ao partilhar do movimento cíclico da natureza, por meio do processo biológico corporal, também participa desse processo de crescimento e declínio ao ingressar no mundo. Esses processos requerem atividades que, vinculadas ao ciclo recorrente da natureza, não possuem qualquer começo ou fim.

Dentre essas atividades, encontra-se o trabalho. O trabalho, para Arendt, é “o metabolismo do homem com a natureza” (2010, p. 122). Nesse sentido, a atividade do trabalho está ligada diretamente à vida biológica na medida em que aquilo que é produzido por essa atividade destina-se imediatamente ao consumo como forma de regenerar o processo vital. Isso significa que “o trabalho e o consumo são apenas dois estágios do ciclo sempre-recorrente da vida biológica. Esse ciclo precisa ser sustentado pelo consumo, e a atividade que provê os meios de consumo é o trabalho”. (ARENDDT, 2010, p. 122).

Ocorre que, do ponto de vista do mundo, a atividade do trabalho nada acrescenta a ele, pois o que é produzido incorpora-se imediatamente ao processo vital, através do consumo. Em outros termos, o trabalho nada deixa de tangível no mundo, porque tudo aquilo que é produzido, logo em seguida é consumido ou deteriorado antes mesmo de fazer parte do mundo. Nesse sentido, os produtos do trabalho carecem de mundanidade.

Os produtos do trabalho, produtos do metabolismo do homem com a natureza, não permanecem no mundo tempo suficiente para se tornarem parte dele, e a própria atividade do trabalho, concentrada exclusivamente na vida e na sua manutenção, esquece-se do mundo até o extremo da não mundanidade. (ARENDDT, 2010, p. 146).

Esses produtos, por servirem única e exclusivamente à vida e à sua manutenção, são compreendidos como “bens de consumo”

Os bens de consumo, o resultado imediato do processo de trabalho, são as menos duráveis das coisas tangíveis. São, como assinalou Locke, “de curta duração, de modo que – se não forem consumidos – se deteriorarão e perecerão por si próprios”. Depois de uma breve permanência no mundo, retornam ao processo natural que os forneceu, seja através da absorção no processo vital do animal humano, seja por deterioração; em sua forma manufaturada, eles desaparecem mais rapidamente que qualquer outra parte do mundo. Eles são as menos mundanas e, ao mesmo tempo, as mais naturais e necessárias de todas as coisas. Embora sejam manufaturados, eles vêm e vão, são produzidos e consumidos, de acordo com o sempre-recorrente movimento cíclico da natureza. (ARENDDT, 2005, p. 181).

Aos “bens de consumo” não se pode atribuir nem a permanência, nem a estabilidade, características próprias do artifício humano. Em razão disso, eles são as coisas menos mundanas, e, ao mesmo tempo, as mais naturais e necessárias ao processo vital. Por outro lado, os bens de consumo se encontram dentro de um mundo formado por coisas duráveis e destinadas ao uso; e, na medida em que são usadas, geram certa familiaridade com o mundo. Em termos arendtianos:

É dentro desse mundo de coisas duráveis que encontramos os bens de consumo com os quais a vida assegura os meios de sua sobrevivência. Exigidas por nossos corpos e produzidas pelo trabalho deles, mas sem estabilidade própria, essas coisas destinadas ao consumo incessante aparecem e desaparecem em um ambiente de coisas que não são consumidas, mas usadas, e às quais, à medida que as usamos, nos habituamos e acostumamos. Como tais, elas geram a familiaridade do mundo, seus costumes e hábitos de intercâmbio entre os homens e as coisas, bem como entre homens e homens. O que os bens de consumo são para a vida humana, os objetos de uso são para o mundo humano. (ARENDR, 2010, p. 116).

Nesse viés, o mundo não é formado por bens de consumo, senão o artifício humano é constituído por coisas destinadas ao uso, as quais, por sua vez, possuem certa permanência e durabilidade, conferindo estabilidade ao mundo.

O mundo, o lar construído pelo homem na Terra e fabricado com o material que a natureza terrena coloca à disposição de mãos humanas, consiste não de coisas consumidas, mas de coisas usadas. Se a natureza e a Terra constituem, de modo geral, a condição da *vida* humana, então o mundo e as coisas do mundo constituem a condição na qual essa vida especificamente humana pode estar em casa na Terra. (ARENDR, 2010, p. 167, grifo da autora).

O mundo é, portanto, *artifício humano* na medida em que é construído por mãos humanas, ou seja, construído pela obra, pela atividade do *homo faber*, o qual “opera sobre” o material fornecido pela natureza. Esse mundo e as suas coisas constituem a condição na qual a vida humana pode sentir-se em casa na Terra, de modo que a soma total delas forma o artifício humano. Também elas, em sua maioria, são destinadas ao uso, sendo responsáveis em fornecer ao artifício humano estabilidade e solidez, sem as quais não seria possível abrigar a criatura mortal e instável que é o ser humano. Tal estabilidade e solidez garantem a durabilidade ao mundo, mas essa durabilidade não é absoluta, pois o uso que dele se faz – não sendo o mesmo que o consumo – o desgasta. Esse desgaste, embora seja o fim inevitável de cada coisa na medida em que são produtos de fabricantes mortais, não é o destino final do artifício humano, visto que as coisas do mundo tendem a ser constantemente substituídas com a mudança das gerações que chegam, habitam e se vão. Por outro lado, o desgaste não é o fim

das coisas mundanas, do mesmo modo que a destruição é o fim intrínseco a todas as coisas destinadas ao consumo. O uso das coisas apenas desgasta a durabilidade do artifício humano, mas não destrói o mundo como no caso do consumo.

A durabilidade, por seu turno, confere às coisas do mundo certa independência dos seres humanos que as produziram e as utilizam (o mesmo não ocorre com os produtos destinados ao consumo, os quais não possuem existência independente senão se misturam com seus produtores). Tal independência confere também certa objetividade, que não só estabiliza a vida humana sempre cambiante, mas, sobretudo, possibilita aos seres humanos perceberem sua identidade no contato de coisas que não variam, pois eles se relacionam com a mesma cadeira e a mesma mesa. A objetividade do artifício humano, além de garantir a estabilidade da vida humana e a sua identidade, separa os seres humanos do ambiente natural, uma vez que se interpõem entre aqueles e este. Em outras palavras, se não houvesse um mundo entre os seres humanos e a natureza, haveria somente o eterno movimento da natureza, bem como se não houvesse um mundo não seria possível a objetividade. Assim, “a durabilidade relativa das coisas garante que o sujeito humano não dissolva a sua subjetividade nas coisas nem a objetividade do mundo na sua consciência, na medida em que as coisas duráveis possuem explicitamente uma existência independente do seu produtor”. (CORREIA, 2001, p. 233).

Assim, o artifício humano é formado por objetos de uso que conferem ao mundo relativa durabilidade, permanência e estabilidade. Em contrapartida, esses objetos, por serem destinados ao uso, se desgastam com o tempo no próprio ato de usar. Porém, o mundo não é formado somente de objetos de uso, senão também de objetos culturais, em particular as obras de arte e dos “produtos” da ação e do discurso. Primeiramente, as obras de arte se distinguem dos bens de consumo à medida que estes possuem curta duração, ou seja, desaparecem tão logo finda seu preparo. Elas também são mais duráveis que os objetos de uso, os quais se desgastam no próprio uso que deles se faz. Nesse sentido, as obras de arte são, dentre as coisas – sejam bens de consumo, sejam objetos de uso – as que têm maior durabilidade e o potencial para a imortalidade, pois elas permanecem por muito mais tempo no mundo do que qualquer outra coisa, e, por isso, elas são as mais mundanas de todas. Conforme Arendt:

Entre os objetos que não ocorrem na natureza, mas tão-somente no mundo feitos pelo homem distinguimos objetos de uso e obras de arte, os quais possuem ambos uma certa permanência que vai desde a durabilidade originária até a potencial imortalidade no caso de obras de arte. Como tais, elas se distinguem, de um lado, dos bens de consumo, cuja duração no mundo mal excede o tempo necessário ao seu preparo, e, de outro, dos produtos da ação, tais como eventos, feitos e palavras, os quais são em si mesmo tão transitórios que mal sobrevivem à hora ou ao dia em que apareceram no mundo, não fossem preservados de início pela memória do homem, que os urde em estórias, e depois por suas faculdades de invenção (ARENDDT, 2011, p. 262)

Além de distinguir-se dos bens de consumo e dos objetos de uso, as obras de arte se distinguem daqueles “produtos” da ação e do discurso (e do pensamento), os quais se tomados em si mesmo são de pouca duração, da mesma forma que os bens de consumo. Nesse sentido, a ação e o discurso não pertencem à condição da mundanidade, tampouco da vida, mas sim à condição da pluralidade humana, de modo que a “sua realidade depende inteiramente da pluralidade humana, da presença constante de outros que possam ver e ouvir e, portanto, atestar sua existência”. (ARENDDT, 2011, p. 117). Então, por carecer de mundanidade, a ação e o discurso se voltam em certo sentido contra o artifício humano, pois “por si próprios, não ‘produzem’ nem geram coisa alguma: são tão fúteis quanto a vida”. (ARENDDT, 2011, p. 117). Contudo, o que é “produzido” pela ação e o discurso podem ser transformados em coisas tangíveis – feitos, fatos, eventos e modelos de pensamento ou ideias. Para tanto, é preciso, primeiramente, a presença de outros que tenham visto, ouvido e lembrado; e, em segundo lugar, transformados em coisas, reificados.

Sem a lembrança e sem a reificação de que a lembrança necessita para a sua realização [...] as atividades vivas da ação, do discurso e do pensamento perderiam sua realidade ao fim de cada processo e desapareceriam como se nunca houvessem existido. A materialização que eles devem sofrer para que de algum modo permaneçam no mundo ocorre ao preço de que sempre a “letra morta” substitui algo que nasceu do “espírito vivo” e, que realmente, durante um momento fugaz, existiu como “espírito vivo”. Têm de pagar esse preço porque são de natureza inteiramente não mundana, e, portanto, requerem o auxílio de uma atividade de natureza completamente diferente; dependem, para sua realidade e materialização, da mesma manufatura [*workmanship*] que constrói as outras coisas do artifício humano. (ARENDDT, 2010, p. 118).

A lembrança e a reificação são necessária para que os “produtos” da ação e do discurso não desapareçam imediatamente a sua aparição. Embora sempre exista, com a reificação, uma perda em relação ao que fora realizado pela ação e pelo discurso, ela é necessária para que ambas não desapareçam tão logo acabe o processo de sua realização.

O mundo enquanto artifício humano é formado de objetos de uso, de obras de arte e dos “produtos” da ação e do discurso (e do pensamento). Mas, além de ser ameaçado

constantemente pela *vida* humana e pela pluralidade, ele seria apenas um amontoado de coisas não fosse o espaço que possibilita o seu aparecimento. Esse espaço, em que as coisas mundanas do artifício humano podem aparecer, chama-se *mundo público*.

O termo “público” possui dois significados. O primeiro consiste na aparência, ou seja, aquilo que pode ser visto e ouvido por todos e possui a maior divulgação possível. Desse modo, “a aparência – aquilo que é visto e ouvido pelos outros e por nós mesmos – constitui a realidade”. (ARENDT, 2010, p. 61). A aparência constitutiva da realidade do mundo e dos seres humanos é garantida pela presença de outros que veem o que os demais veem e ouvem o que os outros ouvem. Isso é, “a presença de outros que veem o que vemos e ouvem o que ouvimos garante-nos a realidade do mundo e de nós mesmos” (ARENDT, 2010, p. 61). Então, o mundo, as coisas do mundo e os seres humanos se tornam realidade somente por meio da presença de outros, que veem e ouvem o que os demais também podem ver e ouvir.

O segundo significado de “público”, diz respeito ao “próprio mundo, na medida em que é comum a todos nós e diferente do lugar que privadamente possuímos nele”. (ARENDT, 2010, p. 64). Esse mundo, formado de coisas fabricadas por mãos humanas, assim como espaço de realização dos negócios humanos (política) entre aqueles que o habitam, se interpõe entre os que convivem e possuem-no em comum. Nesse sentido, o mundo se constitui como um “espaço-entre”, o qual, por sua vez, separa e relaciona os seres humanos entre si. Ele separa um dos outros à medida que se interpõe entre eles, da mesma forma que uma mesa se coloca em meio às cadeiras, separando-as. Mas, além de separá-los, o mundo os relaciona à medida que elas possuem interesses que se voltam para um mesmo objeto.

[...] mundo este que se interpõe fisicamente entre eles e do qual procedem seus interesses específicos, objetivos e mundanos. Esses interesses constituem, na acepção mais literal da palavra, algo que *inter-essa* [*inter-est*], que se situa entre as pessoas e que, portanto, é capaz de relacioná-las e mantê-las juntas. (ARENDT, 2010, p. 228, grifo da autora).

Esse “espaço-entre” físico e mundano, segundo Arendt, é recoberto e, sobretudo, sobrelevado por outro “espaço-entre”, que completamente diferente do primeiro, constitui-se de atos e palavras, que tem como origem o agir e o falar direto entre uns e outros, sem a mediação de coisas. Tal “espaço-entre” é subjetivo, e, por isso, intangível. A intangibilidade corresponde ao fato que não há objetos em que possam solidificar-se, pois o processo da ação e do discurso nada deixa atrás de si como resultados ou “produtos”. Embora, intangibilidade caracterize esse “espaço-entre”, este não deixa de ser visível tanto quanto o é o mundo

formado de coisas e, por isso, configura-se em realidade nomeada, metaforicamente, de “teia” de relações humanas.

Além disso, o mundo enquanto espaço público requer que ele possa durar muito além de uma geração, transcendendo a curta duração da vida de seres mortais, pois, “sem essa transcendência em uma potencial imortalidade terrena, nenhuma política, no sentido restrito do termo, nenhum *mundo comum* nem domínio público são possíveis”. (ARENDDT, 2010, p. 67, grifo nosso). O *mundo comum*, por sua vez, é aquilo que se tem em comum com as gerações precedentes e com as gerações futuras à medida que ele transcende a duração da vida dos mortais.

[...] o mundo comum é aquilo que adentramos ao nascer e que deixamos para trás quando morremos. Transcende a duração de nossa vida tanto no passado quanto no futuro, preexistia à nossa chegada e sobreviverá à nossa breve permanência nele. É isso que temos em comum não só com aqueles que vivem conosco, mas também com aqueles que aqui estiveram antes e com aqueles que virão depois de nós. (ARENDDT, 2010, p. 67).

Esse mundo comum não só precisa sobreviver ao vir e ir das gerações, mas também necessita aparecer em público. Isso porque “é a publicidade do domínio público que pode absorver e fazer brilhar por séculos tudo o que os homens venham a querer preservar da ruína natural do tempo”. (ARENDDT, 2010, p. 67). Nesse sentido, a publicidade própria do domínio público é que garante a preservação do mundo comum ante à ruína natural do tempo. Essa publicidade refere-se à presença de outros que veem e são vistos, ouvem e são ouvidos sempre de diferentes posições e perspectivas.

Pois, embora o mundo comum seja o local de reunião de todos, os que estão presente ocupam nele diferentes posições, e, assim como se dá com dois objetos, o lugar de um não pode coincidir com o do outro. A importância de ser visto e ouvido por outros provém do fato de todos veem e ouvem de ângulos diferentes [...] Nas condições de um mundo comum, a realidade não é garantida primordialmente pela “natureza comum” de todos os homens que o constituem, mas antes pelo fato que, a despeito das diferenças de posição e da resultante variedade de perspectivas, todos estão sempre interessados no mesmo objeto. (ARENDDT, 2010, p. 70).

Dessa forma, o mundo comum é formado pela variedade de perspectivas, resultantes do fato de cada um ocupar diferentes posições nele. A sua realidade forma-se não só das diversas perspectivas, senão também pelo fato de todos estarem sempre interessados num mesmo objeto. Portanto, essas perceptivas se voltam a um interesse comum.

Em termos da condição humana em geral, existe uma relação de interdependência entre seres humanos e o mundo, visto que “o espaço entre homens que é o mundo, com

certeza não pode existir sem eles e um mundo sem homens, ao contrário de um universo sem homens ou uma natureza sem homens, seria uma contradição em si”. (ARENDDT, 2007, p. 36). Embora o mundo não possa existir sem seres humanos, sob pena de ser apenas um amontoado de coisas, isso não significa que ele seja uma espécie de natureza humana externa.

Pois o mundo e as coisas do mundo em cujo centro se realizam os assuntos humanos não são a expressão – a impressão como formada para fora – da natureza humana, mas sim o resultado de algo que os homens podem produzir: que eles mesmos não são, ou seja, coisas, e que os pretensos âmbitos espirituais ou intelectuais só se tornam realidade duradoras para eles, nas quais se podem mover, desde que existam objetivados enquanto mundo real. (ARENDDT, 2007, p. 36).

Nesse mundo produzido pelas mãos humanas, no qual transcorre a vida especificamente humana, mas, sobretudo, se realizam os assuntos humanos, a política, também ocupa lugar a educação. Cabe, então, perguntar: que sentidos são atribuídos ao conceito arendtiano de mundo na educação, em particular, no ensaio “A crise na educação”?

1.3 Os sentidos do conceito arendtiano de mundo em “A crise da educação”

Os sentidos do conceito arendtiano de mundo – artifício humano, mundo público e mundo comum – referem-se à condição humana em geral. Todavia, no que diz respeito à educação, é preciso considerar esses sentidos em relação à condição humana dos novos (crianças e/ou jovens) e dos adultos, pois, as maneiras como os novos e os adultos se relacionam com o mundo, assume sentidos peculiares no âmbito educacional, se comparado aos modos de como se relaciona a condição humana em geral.

Nesse viés, os novos iniciam sua relação com o mundo, mediante o fato da natalidade. A natalidade, como salientado no início, não corresponde unicamente ao nascimento biológico, o nascer para a vida e de exemplares de uma mesma espécie, mas, sobretudo, o nascimento de seres únicos e singulares, que nascem para o mundo. O mundo, em relação aos recém-chegados, é sempre um mundo velho, pois ele existia antes de sua chegada e continuará a existir após a sua partida. Por existir antes da chegada dos novos, o mundo preexiste. Em outros termos, “o mundo no qual são introduzidas as crianças [...] é um mundo velho, isto é, um mundo preexistente, construído pelos vivos e pelos mortos”. (ARENDDT, 2011, p. 226). O caráter preexistente do mundo corresponde ao fato de ter sido construído

pelas gerações anteriores e sucessivas, de modo que ele não é somente velho do ponto de vista dos mais novos, mas também em relação aos adultos na medida em que ele também preexistia à sua chegada. Dessa forma, tanto em relação aos novos quanto em relação aos adultos, o mundo é velho, preexistente, antigo, pois “pertence à própria natureza da condição humana o fato de que cada geração se transforma em um mundo antigo”. (ARENDDT, 2011, p. 226).

Nesse aspecto, os adultos, em relação aos mais novos, são um mundo antigo, na medida em que não só sucederam às gerações anteriores, mas, sobretudo, representam-nas. E, enquanto representantes do mundo, torna-se possível falar de um “mundo de adultos” como se fosse o próprio mundo. O mesmo não ocorre com relação às crianças, as quais, por sua vez, não se pode dizer que constituem um mundo, como houvesse um “mundo das crianças”. Acontece que, do ponto de vista educacional, houve a tentativa de transformar as crianças, ou, mais precisamente, o “grupo de crianças” em uma espécie de “mundo das crianças”⁸, sendo esse completamente independente ao “mundo dos adultos”. Ao estabelecer esse “mundo das crianças”, a relação entre elas e os adultos foram de algum modo suspensas, de modo a não mais se encontrarem reunidas no mundo comum a todos. Isso porque o mundo é capaz de reunir e abrigar pessoas de todas as idades, ou seja, ele reúne e abriga as sucessivas gerações (sejam as passadas, sejam as futuras). Todavia, ao “criar” um “mundo de crianças”, suspende-se a relação entre elas e os adultos, de tal forma que ambos não mais se encontram simultaneamente reunidos no mundo. Decorre disso a ruptura das relações reais e normais entre crianças e adultos, entre as gerações, e, sobretudo, entre as crianças e o mundo. Assim, ao estabelecer um “mundo da criança”, “as relações reais e normais entre crianças e adultos, emergentes do fato de que pessoas de todas as idades se encontram sempre simultaneamente reunidas no mundo, são assim suspensas [...] Em todo caso, o resultado foi serem as crianças, por assim dizer, banidas do mundo dos adultos”. (ARENDDT, 2011, p. 230).

Ao serem banidas do mundo dos adultos, elas foram entregues a própria sorte e aos seus recursos, em nome da independência (da “autonomia”) em relação aos adultos, o que tornou absoluto o “mundo da infância”. Conforme Arendt,

⁸ Essa noção acerca de um “mundo da criança” é compreendida por Arendt no sentido de ser um dos pressupostos básicos que precipitaram a crise na educação americana (ver ARENDDT, 2011, p. 229-231). Trata-se possivelmente de uma teoria educacional em que outorga uma “excessiva autonomia” as crianças, considerando o grupo de crianças como se fosse um mundo independente e separado do mundo adulto.

[...] sob o pretexto de respeitar a independência da criança, ela é excluída do mundo dos adultos e mantida artificialmente no seu próprio mundo, na medida em que este pode ser chamado de um mundo. Essa retenção da criança é artificial porque extingue o relacionamento natural entre adultos e crianças, o qual, entre outras coisas, consiste do ensino e da aprendizagem, e porque oculta ao mesmo tempo o fato de que a criança é um ser humano em desenvolvimento, de que a infância é uma etapa temporária, uma preparação para a condição adulta (2011, p. 233).

Dessa forma, não se trata de desrespeitar, ou mesmo de negar a condição da infância, mas do risco em que se corre ao absolutizar essa condição, privando a criança de alcançar a vida adulta. Ao reter a criança artificialmente numa espécie de “mundo da infância”, se extingue a relação natural entre elas e os adultos, e, por conseguinte, entre elas e o mundo, já que eles são os representantes deste. Portanto, ao afirmar a existência de um suposto “mundo da infância”, as crianças veem-se, em última instância, privadas do mundo.

Como já salientado, os recém-chegados no âmbito da educação relacionam-se duplamente: com o mundo e com a vida. No que diz respeito à vida, a criança partilha do mesmo estado de vir a ser de todas as coisas vivas, ou seja, encontra-se em processo de formação. Já, no que se refere ao mundo, criança é nova em relação a ele, pois o mundo existia antes de sua chegada e continuará a existir após sua partida. Esse duplo relacionamento é passível de conflito, no sentido de que “a criança requer cuidado e proteção especiais para que nada de destrutivo lhe aconteça de parte do mundo. Porém também o mundo necessita de proteção, para que não seja derrubado e destruído pelo assédio do novo que irrompe sobre ele a cada nova geração”. (ARENDDT, 2011, p. 235).

Do ponto de vista dos recém-chegados, eles precisam ser protegidos do mundo, sendo o lugar de proteção o lar e a família⁹. Essa proteção própria do domínio do lar se dá em relação ao aspecto público do mundo, à “luz” do mundo público. Nesse viés, a vida humana em geral e a vida na infância necessitam ser protegidas e ocultadas da luz do mundo público, pois este não as leva em conta.

No mundo público, comum a todos, as pessoas são levadas em conta, e assim também o trabalho, isto é, o trabalho de nossas mãos com que cada pessoa contribui para com o mundo comum; porém a vida *qua* vida não interessa aí. O mundo não lhe pode dar atenção, e ela deve ser oculta e protegida do mundo. (ARENDDT, 2011, p. 236).

⁹ Para Arendt, a família e o domínio do lar pertencem à esfera privada, a qual, por sua vez, é compreendida metaforicamente enquanto “treva”, “escuridão”, e, em certa oposição, a “luz” proveniente do mundo público, a esfera pública. Conforme a autora, “tudo o que vive, e não apenas a vida vegetativa emerge das trevas, e, por mais forte que seja sua tendência natural a orientar-se para a luz, mesmo assim precisa da segurança da escuridão para poder crescer”. (ARENDDT, 2011, p. 236). Sobre as esferas privada e pública abordar-se-á com maior propriedade no próximo capítulo.

Assim, no mundo público a vida não é levada em conta, precisando ser ocultada e protegida no domínio do lar, visto que, sobre a luz do mundo público as pessoas veem e são vista, falam e são ouvidas. Trata-se, pois, da esfera pública em que as pessoas *aparecem*, revelando *quem* realmente são. Embora as crianças também sejam pessoas e, portanto, tenham direito ao mundo público, expor elas antes do tempo sobre o aspecto público do mundo significa abandoná-las e traí-las. Em outros termos, expor elas à luz do mundo público “constitui abandono e traição no caso das crianças, que ainda estão no estágio em que o simples fato da vida e do crescimento prepondera sobre o fator personalidade”. (ARENDDT, 2011, p. 238)¹⁰. Assim, a exposição das crianças à luz do mundo público traz sérias consequências, especialmente ao processo de crescimento e desenvolvimento vital.

Por outro lado, não só a exposição excessiva à luz do mundo público pode trazer graves consequências à vida na infância, mas também toda a tentativa de fazer delas uma espécie de mundo, formado pelo grupo de crianças, o que resulta também na destruição do espaço vital. Entre esse grupo de crianças (grupo de iguais) surge

[...] uma espécie de vida pública, e, sem levar absolutamente em conta o fato de que esta não é uma vida pública real e de que toda a empresa é de certa forma uma fraude, permanece o fato de que as crianças – isto é, os seres humanos em processo de formação, porém ainda não acabados – são assim forçadas a se expor à luz da existência pública. (ARENDDT, 2011, p. 236).

Com isso, a tentativa de fazer do grupo de crianças uma espécie de vida pública, e, por conseguinte, expô-las à luz do mundo público, acarreta na destruição das condições necessárias ao seu desenvolvimento vital. Nessa perspectiva, torna-se evidente que uma das características do mundo adulto, e, do mundo em geral, é o seu aspecto público. No caso dos adultos, eles não se encontram mais na condição humana da infância, senão em condições de se expor ao clarão do mundo público, sem resultar em algum prejuízo à sua vida, embora como toda vida humana em geral necessite da segurança do ocultamento da esfera privada do lar.

¹⁰Talvez uma compreensão do que Arendt entende por “personalidade” e sua relação com o mundo público esteja escrita nos seguintes termos: “a personalidade [...] é muito difícil de apreendê-la e talvez se assemelhe mais intimamente ao *daimon* grego, o espírito guardião que acompanha cada homem ao longo de toda a vida, mas está sempre olhando por sobre o seu ombro, resultando que ele é mais facilmente reconhecido por todos que encontram o homem do que por ele mesmo. Esse *daimon* [...], esse elemento pessoal num homem, só pode aparecer onde existe um espaço público; este é o significado mais profundo do âmbito público, que se estende muito além do que entendemos comumente por vida política” (ARENDDT, 2008a, p. 82). Nesse viés, a personalidade só pode aparecer no espaço público; este espaço que lhe garante realidade. No caso das crianças, a sua personalidade encontra-se em formação, de modo que se submetida à luz do mundo público apareceria de maneira difusa, e, essa mesma exposição, acarretaria em danos à própria personalidade.

Além desse aspecto da publicidade do mundo (dos adultos), supõe-se que aqueles que se submetem à sua luz estejam em condições de agir e de falar entre os seus iguais, e, assim, como salientado anteriormente, são aqueles que se encontram educados. O mesmo não ocorre na infância, onde os recém-chegados ainda não são capazes de agir e falar e onde não existe igualdade entre eles e os adultos. Em poucas palavras, os recém-chegados não se encontram ainda em condições de participarem da vida pública, necessitando serem educadas.

Entretanto, essa vida pública fora transposta à infância com a noção de um “mundo das crianças”, especialmente por meio da educação moderna, a qual surge como uma defesa da criança contra a educação passada (“tradicional”), em que se considerava a criança como um “adulto em miniatura”. Mas, a educação moderna, ao tentar emancipar e liberar as crianças dos padrões originais do mundo adulto, acabou, paradoxalmente, cometendo o mesmo erro, na medida em que afirmou a existência de um mundo formado por crianças, o qual constitui uma espécie de vida pública. Assim, a educação moderna, embora tenha surgido em defesa da criança, concebe novamente ela enquanto um adulto em tamanho reduzido.

Por outro lado, isso não resultou diretamente da educação, senão do modo como a sociedade moderna considerou a natureza e a relação mútua entre a vida privada e o mundo público. Isso significa que, a partir da sociedade moderna se introduz uma esfera social na qual, por sua vez, o privado é transformado em público e vice-versa. Nesse sentido, a vida na infância e a vida humana em geral, antes resguarda na segurança do ocultamento, própria do domínio privado do lar, passa a ser exposta demasiadamente a luz do domínio público.

Essa indistinção moderna entre o domínio privado e o domínio público, resultado da ascensão da esfera social, expõe a vida da infância e humana em geral o clarão do mundo público, ocasionado, no caso das crianças, danos em seu desenvolvimento vital. O que caracterizava o domínio privado, a “segurança do ocultamento”, que garantia o desenvolvimento vital da infância sem prejuízos, passa agora a ser inundado pela luz do mundo público. Então, na ausência da segurança do ocultamento, as crianças não mais se encontram privadas, senão liberadas e expostas precocemente ao mundo público.

Embora a vida da infância não possa ser exposta precocemente à luz do mundo público, as crianças são normalmente introduzidas pela primeira vez no mundo, mediante a escola. Entretanto, “a escola não é de modo algum o mundo e não deve fingir sê-lo; ela é, em vez disso, a instituição que interpomos entre o domínio privado do lar e o mundo com o fito de fazer com que seja possível a transição, de alguma forma, da família para o mundo”. (ARENDDT, 2011, p. 238). Nesse sentido, a escola e a educação localizam-se na esfera pré-

política, pois ela não pertence ao domínio privado do lar, tampouco ao domínio público, mas encontra-se *entre* ambos. A sua tarefa consiste em possibilitar a transição do primeiro para o segundo domínio, ou seja, a escola tem a tarefa introduzir os recém-chegados no mundo comum e público.

A tarefa de introduzir os novos no mundo significou, até o presente momento, na proteção e no cuidado da criança em relação o mundo, mas também significa a proteção e o cuidado com o mundo. Isso porque, do ponto de vista do mundo, ele sofre com o assédio do novo que irrompe nele a cada nova geração. Tal assédio decorre do fato de que os recém-chegados trazem com o nascimento a novidade; e, com esta, a possibilidade de dar início a novos começos, que não só interrompem o desgaste natural do mundo, mas também introduzem novos aspectos nele, de modo a renová-lo. Porém, renovar o mundo não significa a destruição total do mundo antigo em favor de um “mundo novo”, mas, sim, dar continuidade a ele para que as gerações futuras possam também usufruir e fruir dele, dispondo-o enquanto seu lar.

Caso contrário, se a cada chegada de uma nova geração fosse criado um mundo novo e com a sua partida a destruição total desse mundo, então, não poderia haver propriamente um mundo, senão apenas o movimento cíclico da natureza, sem começo nem fim. Todavia, como exposto anteriormente, o mundo em relação à vida de seus habitantes possui relativa durabilidade. Essa durabilidade faz com que ele sobreviva ao vir e ir das gerações. Mas, por ser uma durabilidade relativa, o mundo se desgasta com o tempo, isto é, “o mundo, tanto no todo como em parte, é irrevogavelmente fadado à ruína pelo tempo”. (ARENDDT, 2011, p. 242). Tal ruína decorre do fato de o mundo ter sido construído por mãos mortais, de tal forma que ele corre o risco de se tornar tão mortal como aqueles que o fabricaram e o habitam. Em outros termos, “[o artifício humano] é criado por mãos mortais e serve de lar durante tempo limitado. O mundo, visto que feito por mortais, se desgasta, e, dado que seus habitantes mudam continuamente, corre o risco de tornar-se mortal como eles” (ARENDDT, 2011, 243).

Nesse sentido, a novas gerações encontram o mundo rente a ruína, ou seja, elas encontram o mundo “fora dos eixos”, de maneira que ao serem introduzidas gradativamente nele, aprendem a responder por ele, na tentativa de colocá-lo em ordem novamente, renová-lo. Assim, “para preservar o mundo contra a mortalidade de seus criadores e habitantes, ele deve, ser continuamente, posto em ordem” (ARENDDT, 2011, p. 243).

Todavia, esse “pôr em ordem” encontra-se sobremaneira difícil com o advento da modernidade, em particular, com o aparecimento do domínio do social, onde a única preocupação “comum” dos indivíduos passa a ser com a vida, a sobrevivência e o bem-estar

em detrimento de um mundo comum. Nesse viés, assiste-se na modernidade a crescente perda do mundo comum, o que, sem dúvida, impactou na educação, particularmente, na relação entre quem educa e o mundo.

2. O DOMÍNIO DA ESFERA SOCIAL SOBRE O ÂMBITO PRÉ-POLÍTICO DA EDUCAÇÃO: A QUESTÃO DA DESRESPONSABILIDADE DOCENTE PELO MUNDO

Neste capítulo, analisa-se a questão da desresponsabilidade docente pelo mundo a partir do domínio da esfera social sobre o âmbito pré-político da educação. Nesse sentido, não se trata de compreender, à primeira vista, que a recusa docente em assumir a responsabilidade pelo mundo frente aos recém-chegados derive da postura de certos educadores que negligenciam, por capricho ou não, seu compromisso com o mundo, quando assumiram a função de educar as novas gerações. Mas, trata-se de compreender essa recusa a partir do advento do social na modernidade, em que a única preocupação individual e coletiva passou a ser com a vida, a sobrevivência e o bem estar, em detrimento de um mundo comum, o que impactou na educação. Frente a essa problemática, cabe perguntar: em que medida o advento da esfera social na modernidade corroborou para que os docentes se recusassem a assumir a responsabilidade pelo mundo frente aos recém-chegados?

Em resposta, primeiramente, aborda-se o sentido originário da distinção arendtiana entre os domínios privado (do lar e da família) e público (política). Em segundo lugar, analisa-se o advento do social na modernidade, que, além de diluir as antigas fronteiras entre os domínios privado e público, estabelece como única preocupação comum aos indivíduos a vida, a sobrevivência e o bem-estar, e não mais o mundo, ocorrendo, assim, a inversão entre mundo e vida. Em terceiro lugar, examina-se o domínio da esfera social sobre o âmbito pré-político da educação, a partir do qual acontece a inversão entre as gerações, onde os recém-chegados são falsamente “adultizados” e os adultos são “minorizados”. Em quarto e último lugar, propõem-se alguns possíveis desdobramentos a partir do domínio da esfera social sobre a docência, que refletem a questão da desresponsabilidade de quem educa pelo mundo.

2.1 A distinção entre público e privado

No pensamento grego, Arendt encontra a distinção originária entre as esferas privada e pública. A primeira refere-se ao lar e à família; e a segunda corresponde à política. Em outras palavras, “a distinção entre as esferas privada e pública da vida corresponde aos domínios da

família e da política, pelo menos desde o surgimento da antiga cidade-Estado” (ARENDR, 2010, p. 33). Nesse sentido, com o surgimento da cidade-Estado, a *pólis* passa a existir uma segunda ordem de existência humana, a vida política (*bios politikos*), que se opõe à vida privada.

Segundo o pensamento grego, a capacidade humana de organização política não apenas é diferente dessa associação natural cujo centro é o lar (*oikia*) e a família, mas encontra-se em oposição direta a ela. O surgimento da cidade-Estado significou que o homem recebera, “além de sua vida privada, uma espécie de segunda vida, o seu *bios politikos*. Agora cada cidadão pertence a duas ordens de existência. (ARENDR, 2011, p. 28-29).

O aparecimento da esfera pública, concomitantemente ao surgimento da cidade-Estado, mediante a qual se tornou possível um “segundo nascimento”, significou que cada um recebera uma segunda ordem de existência, ou seja, uma existência propriamente humana, e, portanto, política. Tal existência se distancia e se opõe, em certo sentido, à primeira ordem de existência, a biológica, a qual pertence à esfera privada. Essa esfera possui um caráter privativo no sentido de que o ser humano encontra-se privado de alguma coisa, isto é, privado das mais altas e humanas capacidades: “uma das características da privatividade [...], era que o homem existia nessa esfera não como um ser verdadeiramente humano, mas somente como um exemplar da espécie animal humana”. (ARENDR, 2010, p. 55-56). Dessa forma, na esfera privada não era possível realizar uma vida plenamente humana, pois nela cada um encontrava-se privado de algo, sendo realizável somente na esfera pública.

Viver uma vida inteiramente privada significa, acima de tudo, estar privado de coisas essenciais a uma vida verdadeiramente humana: estar privado da realidade que advém do fato de ser visto e ouvido por outros, privado de uma relação “objetiva” com eles decorrente do fato de ligar-se e separar-se deles mediante um mundo comum de coisas e privado da possibilidade de realizar algo mais permanente que a própria vida. A privação da privatividade reside na ausência de outros; para estes, o homem privado não aparece, e, portanto, é como se não existisse. (ARENDR, 2010, p. 71-72).

Nesse viés, a esfera pública refere-se, primeiramente, ao fato de aparecer em público, donde se é visto e ouvido pelos outros, pois “a aparência – aquilo que é visto e ouvido pelos outros e por nós mesmos – constitui a realidade” (ARENDR, 2010, p. 61). A presença de outros é o que garante a realidade de cada um e do mundo. Sem a presença de outros não haveria realidade, e, portanto, mundo; e sem um mundo *entre* os humanos, que liga e separa-os, tampouco haveria realidade. Então, a realidade depende da aparência e de um mundo, e, por conseguinte, da existência de um domínio público, no qual, por sua vez, as coisas

emergem de uma existência de trevas até a luz intensa desse domínio. Contudo, nem todas as coisas são capazes de suportar a luz implacável e radiante da constante presença dos outros na esfera pública, pois nesta são tolerados apenas as coisas que merecem ser vista e ouvidas – aquilo que é relevante, sendo o irrelevante um assunto privado. Isso, porém, não significa que as questões privadas sejam sempre irrelevantes, pelo contrário existem muitos assuntos relevantes que somente sobrevivem no domínio privado, como no caso, o amor. (ARENDR, 2010, p. 63).

Outro aspecto da esfera pública, correlato ao primeiro, mas não idêntico a ele, significa que o termo “público” diz respeito ao mundo comum a todos. O mundo, como anteriormente abordado, não corresponde à Terra ou à natureza, mas refere-se ao artifício humano, fabricado por mãos humanas, onde se realizam também os negócios humanos entre aqueles que o habitam. Esse mundo, enquanto artifício humano, se interpõe entre os seus habitantes, de modo a unir e separá-los. Neste aspecto, “conviver em um mundo significa essencialmente ter um mundo de coisas interposto entre o que o possuem em comum, como uma mesa se interpõe entre os que se assentam ao seu redor; pois, como espaço-entre [*in-between*], o mundo separa e relaciona os homens entre si”. (ARENDR, 2010, p. 64). Dessa forma, o domínio público, enquanto mundo comum, reúne e relaciona os seres humanos entre si à medida que nele se encontram na companhia e presença de outros, mas também os separa, uma vez que se interpõem a eles um mundo de coisas.

Por outro lado, a existência desse mundo de coisas está fadada à ruína natural do tempo. Isso porque, uma vez tendo sido fabricado por mãos mortais, corre o perigo de se tornar tão mortal quanto seus próprios fabricantes. Para que isso não aconteça, a sua sobrevivência depende do aparecimento em público.

[...] o artifício humano, produto das mãos mortais, é tão mortal quanto os seus artificios [...] Só a existência de um domínio público e a subsequente transformação do mundo em uma comunidade de coisas que reúne os homens e estabelece uma relação entre eles depende inteiramente da permanência. Se o mundo deve conter um espaço público, não pode ser construído apenas para uma geração e planejado somente para os que estão vivos, mas transcender a duração da vida de homens mortais. (ARENDR, 2010, p. 67).

Da mesma forma que o mundo em geral requer a permanência e a duração para além da vida humana, a mesma exigência se faz em relação ao domínio público. Isso significa que o domínio público também precisa transcender a duração de cada vida humana, bem como transcender ao vir e ir das gerações. Tal transcendência significa ir além da curta duração da vida tanto no passado quanto no futuro, visto que o mundo preexistia a chegada de cada um e

continuará a existir a brevidade de suas vidas. Esse fato é *comum* não só em relação aos que vivem agora, mas também em relação àqueles que estiveram antes, e àqueles que virão depois. Em outros termos,

[...] o mundo comum é aquilo que adentramos ao nascer e que deixamos para trás quando morremos. Transcende a duração de nossa vida tanto no passado quanto no futuro, preexistia à nossa chegada e sobreviverá à nossa breve permanência nele. É isso o que temos em comum não só com aqueles que vivem conosco, mas também com aqueles que aqui estiveram antes e com aqueles que virão depois de nós. Mas esse mundo comum só pode sobreviver ao ir e vir das gerações na medida em que aparece em público. É a publicidade do domínio público que pode absorver e fazer brilhar por séculos tudo o que os homens venham a querer preservar da ruína natural do tempo. (ARENDDT, 2010, p. 67).

Nesse sentido, o que garante a sobrevivência e a realidade do mundo comum é o fato de aparecer em público. A publicidade do domínio público faz com que seja possível preservar o mundo da ruína natural do tempo o mundo, aquilo que dele faz parte, sejam as coisas materiais, sejam as coisas imateriais. Contudo, esse aparecer, como já salientado, depende da presença de outros, os quais, por sua vez, correspondem a inúmeros aspectos e perspectivas diferentes, pois cada um deles ocupa diferentes posições. Do contrário, se o mundo fosse visto de um único aspecto e perspectiva, não mais haveria um mundo comum, já que a sua realidade depende não só da presença de outros, mas, sobretudo, dos inúmeros aspectos e perspectivas de cada um. Ocorre que

[...] 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 se lhe permite apresentar-se em uma única perspectiva. (ARENDDT, 2010, p. 71).

A partir disso, a esfera privada não se constitui como esfera da publicidade, do aparecer, do ser visto e ouvido por outros, da ação e do discurso, em última instância, não é a esfera política, mas é, sobretudo, a esfera do ocultamento, do lar e da família, das necessidades da vida, da sobrevivência individual e da continuidade da espécie humana.

O traço distintivo da esfera do lar era o fato de que nela os homens viviam juntos por serem a isso compelidos por suas necessidades e carências. A força compulsiva era a própria vida [...] que para sua manutenção e sobrevivência individual, assim como a vida da espécie, requer a companhia dos outros [...] Portanto, a comunidade natural do lar nascia da necessidade, e a necessidade governava todas as atividades nela. (ARENDDT, 2010, p. 36).

Esse traço da esfera do lar indica que os seres humanos viviam juntos tão somente devido às suas necessidades e carências, pois a própria vida impelia-os em direção da sua manutenção, da sobrevivência individual e da continuidade da vida da espécie, o que exigia viver juntos na companhia dos outros, formando, assim, uma comunidade natural¹¹. Em torno da *necessidade* é que se formava a comunidade natural do lar, e ela governava todas as atividades realizadas nesta. Além de governados pela necessidade, aqueles que viviam na esfera privada do lar eram governados pelo chefe do lar, o seu governante. Aqui não havia a igualdade, senão a desigualdade, pois existiam os que governavam e os que eram governados, sendo estes últimos eram não-livres. Portanto, na esfera privada do lar, predominava a desigualdade e não a igualdade, esta é própria a esfera pública. E, uma vez não havendo igualdade, senão a desigualdade, bem como o governo de uns sobre outros, não havia espaço para a liberdade nem tampouco para a ação, a qual só poderia realizar-se na esfera pública. Conforme Arendt,

[...] igualdade: significava viver entre pares e ter de lidar somente com eles, e pressupunha a existência de “desiguais” que, de fato, eram sempre a maioria da população na cidade-Estado. A igualdade, portanto, longe de estar ligada a justiça como nos tempos modernos, era a própria essência da liberdade: ser livre significava ser isento da desigualdade presente no ato de governar e mover-se em uma esfera na qual não existiam governar nem ser governado. (ARENDR, 2010, p. 39).

Não obstante, para os antigos o caráter privativo da privatividade, significava o estado de encontrar-se privado de alguma coisa, até das capacidades mais altas e mais humanas. Na esfera privada, o ser humano não existia como um ser verdadeiramente humano, mas apenas como um exemplar da espécie animal humana. Então, viver uma vida exclusivamente privada significa estar privado da realidade na medida em que não se é visto nem ouvido por outros; privado de uma relação “objetiva” com eles, pois não há um mundo comum que os separam e os unem; e privado de realizar algo mais permanente de que a própria vida.

Embora, evidenciem-se as distinções entre as esferas pública e privada, e certo caráter de oposição entre ambas, isso não significa a exclusão de uma pela outra. É preciso pôr em evidência a relação, ou seja, o sentido de complementariedade entre elas. Desse modo, a

¹¹ Essa comunidade natural, “viver juntos na companhia de outros”, onde cada um era impelido pela força da necessidade e da sobrevivência, confere ao ser humano *status* de ser gregário (“social”), pois o que interessava aí era atender as necessidades da vida – domínio privado. O mesmo não ocorre quando estamos na companhia de outros pela ação e discurso – domínio público. Tal companhia pode ser compreendida como a “amizade”, não enquanto um fenômeno da intimidade como entende-se modernamente, mas, sobretudo como aquela qualidade humana, em que a sua essência é o discurso. Conforme Arendt, “os gregos chamavam essa qualidade humana que se realiza no discurso de amizade de *philanthropia*, “amor dos homens”, pois se manifesta numa presteza em *partilhar o mundo com outros homens*” (ARENDR, 2008a, p. 34, grifo nosso).

conexão entre a esfera privada e a pública, segundo Arendt, se manifesta em seu nível mais elementar na questão da *propriedade privada*, não entendida em sentido moderno, na qual relaciona-se diretamente com a riqueza, de tal forma a constituírem-se uma e a mesma coisa. Em seu sentido mais original,

[...] a propriedade significava mais ou menos que o indivíduo possuía seu lugar em determinada parte do mundo e, portanto, pertencia ao corpo político, isto é, que chefiava uma das famílias que constituíam em conjunto do domínio público. Essa parte do mundo possuída privadamente era tão completamente idêntica da família à qual pertencia que a expulsão de um cidadão podia significar não apenas o confisco de sua propriedade, mas a efetiva destruição de sua própria morada (ARENDDT, 2010, p. 75-76).

A destruição da própria morada, ou estar destituído de uma morada (como era o caso dos escravos), significava não ter mais um lugar no mundo, o que impossibilitava o indivíduo de participar da esfera política. Nesse viés, possuir uma propriedade correspondia em ter um lugar no mundo, o qual garantia a cidadania. Do contrário, “quem viesse perder o seu lugar perdia quase automaticamente a cidadania, além da proteção da lei” (ARENDDT, 2010, p. 76)¹². A propriedade não apenas significava dispor de um lugar no mundo – enquanto condição para admissão ao domínio público, a cidadania –, mas, o fato de não possuir tal lugar significava não ser verdadeiramente humano. Em outras palavras, “a privatividade era como que o outro lado escuro e oculto do domínio público, e como ser político significava atingir a mais alta possibilidade da existência humana, não possuir um lugar privado próprio (como no caso do escravo) significava deixar de ser humano”. (ARENDDT, 2010, p. 78). Destituídos de propriedade, de um lugar no mundo, o indivíduo não poderia ter uma vida política, e, portanto, uma vida humana.

Além de possuir um lugar no mundo, a propriedade significava o fato de dominar as próprias necessidades vitais, e, em razão disso, ser livre para transcender a sua vida e ingressar no mundo comum a todos.

¹² Segundo Arendt, a lei para os antigos é que dava contorno externo à esfera privada, enquanto o seu interior permanecia oculto. Ela representava uma linha divisória “que, em tempos antigos, era ainda na verdade um espaço, uma espécie de terra de ninguém, entre o privado e o público, abrigando e protegendo ambos os domínios e ao mesmo tempo separando-os um do outro” (ARENDDT, 2010, p. 77). Tal concepção de lei não corresponde a lei na *pólis*, mas esta ainda mantinha esse sentido espacial: “a lei na cidade-Estado [...] Era bem literalmente uma muralha, sem a qual poderia existir um aglomerado de casas, um povoado (*asty*), mas não uma cidade, uma comunidade política” (ARENDDT, 2010, p. 78).

Obviamente, a vida pública somente era possível depois de atendidas as muito mais urgentes necessidades da vida. O meio de atendê-las era o trabalho e, portanto, a riqueza de uma pessoa era muitas vezes computada em termos do número de trabalhadores, isto é, de escravos, que ela possuía. Neste contexto, a posse de propriedade significava dominar as próprias necessidades vitais e, portanto, ser potencialmente uma pessoa livre, livre para transcender a sua vida e ingressar no mundo que todos têm em comum. (ARENDDT, 2010, p. 79-80).

Assim, o que ligava a esfera privada do lar à esfera pública da *polis* era a propriedade. Esta, em sentido original, possibilitava aqueles que dela dispunham de participarem da vida pública, uma vez que tinham suas necessidades vitais atendidas. Desse modo, a propriedade era um antecedente necessário para realizar a atividade política. De outra parte, a lei, para os gregos antigos e na *polis*, configurava-se como um limite, uma “muralha” que, de um lado, abrigava e ocultava a esfera privada, e de outro lado, garantia um espaço para as ações. Mas, a lei não era fruto da ação, mas da fabricação, e, portanto, antecedia a esfera política.

Para os gregos, as leis, como os muros ao redor de uma cidade, não eram um resultado da ação, mas um produto da fabricação. Antes que os homens começassem a agir, era necessário assegurar um lugar definido e nele erguer uma estrutura dentro da qual pudessem ocorrer todas as ações subsequentes; o espaço era o domínio público da *pólis* e a estrutura era a sua lei; o legislador e o arquiteto pertenciam à mesma categoria (ARENDDT, 2010, p. 243).

Assim, a distinção e a complementariedade originárias entre as esferas pública e privada são colocadas em questão com o advento do social na modernidade, onde decorre a diluição das antigas fronteiras que separavam e, ao mesmo tempo, relacionavam o privado do público e vice-versa.

2.2 Do advento da esfera social à “vitória” do *animal laborans*: a perda do mundo comum¹³

O termo “social” não encontrou no pensamento grego antigo significado direto com a condição humana. O que posteriormente denominou-se de “social” era anteriormente entendido como a necessidade de companhia natural da espécie humana, exigida pela

¹³ Os argumentos aqui se aproximam ao trabalho de dissertação de Cleriston Petry “O papel da escola no contexto da esfera social: o ensaio para a vida pública” (PETRY, 2013 [2012]), no qual o pesquisador procura defender a hipótese de que com o advento do social decorrem mudanças em relação ao papel da escola. Embora, tome-se inicialmente de empréstimo essa hipótese, a dissertação em curso difere-se daquela na medida em que compreende-se a perda moderna do mundo comum, desde o advento do social, o qual, por sua vez, ao exercer certo domínio sobre o âmbito pré-político da educação, corrobora para que os docentes recusem-se a assumir a responsabilidade pelo mundo.

limitação imposta pelas necessidades biológicas, que o animal humano compartilha com as outras formas de vida animal. Nesse viés, o “social” não se constituía como uma esfera ou domínio próprio, mas apenas existiam as esferas privada e pública, ou seja, os domínios do lar/família e da política (ARENDDT, 2010, p. 28). Dessa forma, “na antiguidade, na época da *polis*, a sociedade não existia; aquele mundo estava dividido entre os assuntos da cidade e os da *oikos*; o traço distintivo da modernidade, por outra parte, vem a ser o advento do social” (LEFORT, 2006, p. 140, tradução nossa).

O advento da esfera social (ou da sociedade), por seu turno, coincidiu com o surgimento da era moderna e encontrou sua forma política no Estado-nação, sendo, portanto, um fenômeno relativamente novo. O que caracteriza esse novo domínio deriva do fato de ele ser um domínio híbrido, em que “os interesses privados assumem importância pública”. (ARENDDT, 2010, p. 42). Isso significa que o aparecimento da esfera social resultou na diluição das antigas fronteiras que separavam e relacionavam as esferas privada e pública.

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. (ARENDDT, 2010, p. 46).

A esfera social altera o significado do privado e do público na medida em que aquilo que era próprio da privatividade, e nela permanecia oculto, passa a ser liberado em direção ao domínio público, e aquilo que pertencia a este se torna assunto privado. A esse respeito, Arendt argumenta:

[...] sabemos que a contradição entre o privado e o público, típica dos estágios iniciais da era moderna, foi um fenômeno temporário que trouxe a completa extinção da diferença entre os domínios privados e públicos, a submersão de ambos na esfera social. Pela mesma razão, estamos em posição bem melhor para compreendermos as consequências, para a existência humana, do desaparecimento de ambas essas esferas da vida – a esfera pública, porque tornou-se uma função da esfera privada, e a esfera privada, porque tornou-se a única preocupação comum que restou. (2010, p. 85).

Assim, com o advento da esfera social, e, conseqüentemente, a submersão do privado e do público naquela esfera, não só ocorreu a diluição das antigas fronteiras dos domínios privado e público, mas também alterou o significado de ambos os domínios. Ocorre que, no mundo moderno, o domínio do social e do político difere muito pouco entre si, de tal maneira que a política tornou-se apenas uma função da sociedade, bem como as questões atinentes ao

domínio privado do lar, como a administração doméstica, a sobrevivência individual entre outros, passaram a ter significado público.

Desde o advento da sociedade, desde a admissão das atividades domésticas e da administração do lar no domínio público, uma das principais características do novo domínio tem sido uma irresistível tendência a crescer, a devorar os domínios mais antigos do político e do privado, bem como a esfera da intimidade, instituída mais recentemente. Esse constante crescimento [...] deriva a sua força do fato de que, por meio da sociedade, o próprio processo da vida foi, de uma forma ou de outra, canalizado para o domínio público. (ARENDDT, 2010, p. 55).

Esse crescimento da esfera social fez com o que o processo vital, anteriormente recluso nos limites do domínio privado, fosse liberado para o domínio público. Isso significou que a vida e as atividades a ela relacionadas foram admitidas em “praça pública”.

A indicação talvez mais clara que a sociedade constitui a organização pública do processo vital encontra-se no fato de que, em um tempo relativamente curto, o novo domínio social transformou todas as comunidades modernas em sociedades de trabalhadores e empregados; em outras palavras, essas comunidades concentram-se imediatamente em torno da única atividade necessária para manter a vida [...] A sociedade é a forma na qual o fato da dependência mútua em prol da vida, e de nada mais adquire importância pública, e na qual se permite que as atividades relacionadas com a mera sobrevivência apareçam em público. (ARENDDT, 2010, p. 56).

A vida e as atividades a ela relacionadas como o trabalho – “a atividade correspondente ao processo biológico do corpo humano” (ARENDDT, 2010, p. 8) – transformaram-se na única preocupação coletiva, adquirindo importância pública. Entretanto, antes da era moderna, a vida na antiguidade fora distinguida de duas maneiras: de um lado, a vida como *zoé* (comum a todos os seres vivos – a vida biológica) e vida enquanto *bíos* (especificamente humana – a vida política). Enquanto a primeira ficava circunscrita na esfera privada, na esfera doméstica do lar, onde a centralidade era atender as *necessidades* da vida, garantir a sobrevivência individual e/ou familiar e dar continuidade a espécie; a segunda somente seria realizável na *polis*, na esfera pública, onde a centralidade residia na *liberdade*, realizável unicamente por meio da ação e do discurso, ou seja, “os homens *são* livres [...] enquanto agem, nem antes, nem depois; pois *ser* livre e agir são uma mesma coisa” (ARENDDT, 2011, p. 199, grifo da autora). Conforme Arendt:

Essa liberdade, é claro, era precedida da liberação: para ser livre, o homem deve ter-se *liberado das necessidades da vida* [...] A liberdade necessitava, além da mera liberação, da companhia de outros homens que estivessem no mesmo estado, e também de um *espaço público comum* para encontrá-los – um mundo politicamente organizado, em outras palavras, no qual cada homem livre poderia inserir-se por palavras e feitos (2011, p. 194, grifo nosso).

Ademais, a vida (*zoe*) na esfera privada não era verdadeiramente humana, pois a atividade do trabalho volta-se tão-somente para a manutenção da vida de exemplares de uma mesma espécie, sendo o “fruto” (ou o “produto”) dessa atividade de curta duração na medida em que, ou é imediatamente consumido logo após o seu término, ou deteriora-se rapidamente, voltando a fazer parte da natureza. Em outras palavras, tudo o que é produzido pelo trabalho, ou é absorvido pelo processo vital do animal humano, ou é absorvido pelo grande organismo em que se configura a natureza. Em razão disso, a vida (*zoe*) e a atividade do trabalho a ela atrelada nada deixam de tangível atrás de si, de modo que não acrescentam qualquer coisa ao artifício humano, pois não permanece tempo suficiente para tornar-se parte dele. A vida (*zoe*), nesta direção, “é um processo que em toda a parte consome a durabilidade, desgasta-se e a faz desaparecer, até que finalmente a matéria morta, resultado de processos vitais pequenos, singulares e cíclicos, retorna ao gigantesco círculo global da natureza, onde não existe começo nem fim e onde todas as coisas naturais volteiam em imutável e infindável repetição” (ARENDRT, 2010, p. 119).

Ao contrário, a vida (*bios*) na esfera pública era a única considerada verdadeiramente humana, pois, por meio da ação e do discurso, cada um transcendia a mera existência biológica, tornando possível uma “imortalidade terrena”¹⁴ expressa por meio de feitos e palavras.

A principal característica dessa vida especificamente humana, cujo aparecimento e desaparecimento constituem eventos mundanos, é que ela é plena de eventos que no fim podem ser narrados como uma estória [*story*] e estabelecer uma biografia; era essa vida, *bios*, em contraposição à mera *zoe*, que Aristóteles dizia ser, “de certa forma, uma espécie de *praxis*”. Pois, a ação e o discurso [...] são realmente duas atividades cujo resultado final será sempre uma história suficientemente coerente para ser narrada, por mais acidentais ou fortuitos que possam parecer os eventos singulares e suas causas. (ARENDRT, 2010, p. 120).

A esfera pública em que é condição de possibilidade para a realização da liberdade através da ação e do discurso, torna-se igualmente possível constituir a vida (*bios*) enquanto biografia, passível de ser narrada como uma estória. Mas ação e seu sentido decorrente apenas

¹⁴ Para Arendt, sem a possibilidade de transcender a mera existência biológica e sem a potencial imortalidade terrena, nem a política e tampouco o mundo comum e o domínio público seriam possíveis. (ARENDRT, 2010, p. 67).

podem ser narrados quando ela se encerra, isto é, “o sentido de um ato executado se revela apenas quando a própria ação já se encerrou e se tornou uma estória suscetível de narração”. (ARENDR, 2008a, p. 30). Nesse viés, igualmente aos poetas e historiadores, “nós temos a necessidade de rememorar os acontecimentos significativos em nossas vidas, relatando-os a nós mesmos e a outros”. (ARENDR, 2008a, p. 30). Contudo, para que seja possível a narração é necessário rememorar ou lembrar e a reificação, a qual, por seu turno, é a condição para a realização da lembrança. Com isso, “retificada pelo poeta ou pelo historiador, a narração da história obteve permanência e estabilidade. Assim, a narrativa recebeu seu lugar no mundo, onde sobreviverá a nós”. (ARENDR, 2008a, p. 30).

Todavia, não fosse a reificação do poeta ou do historiador, “os produtos” da ação e do discurso também nada deixariam de tangível atrás de si, e, portanto, nada acrescentariam ao mundo, pois é da natureza desses “produtos”, que “não [são] apenas destituídos da tangibilidade das outras coisas, mas são ainda menos duráveis e mais fúteis que o que produzimos para o consumo”. (ARENDR, 2010, p. 117). Porém, por outro lado, eles podem tornar-se coisas tangíveis e mundanas, por meio da reificação. Conforme Arendt, a ação e o discurso (e o pensamento):

Para que se tornem coisas mundanas, isto é, feitos, fatos, eventos e modelos de pensamentos ou ideias, devem primeiro ser vistos, ouvidos e lembrados, e então transformados em coisas, reificados, por assim dizer – em recital de poesia, na página escrita ou no livro impresso, em pintura ou escultura, em algum tipo de registro, documento ou monumento. (ARENDR, 2010, p. 117).

Dessa forma, os “produtos” da ação e do discurso, para que se transformem em coisas mundanas, necessitam, primeiramente, ser vistos, ouvidos e lembrados, ou seja, necessitam a presença de outros; e, em segundo lugar, é preciso que ocorra a transformação da intangibilidade na tangibilidade das coisas. Nessa perspectiva, para que a ação e o discurso (e o pensamento) não desapareçam ao término do seu processo, é necessária a lembrança e a reificação, pois, do contrário, “sem a lembrança e sem a reificação de que a lembrança necessita para sua realização – e que realmente a tornam, como afirmavam os gregos, a mãe de todas as artes –, as atividades vivas da ação, do discurso e do pensamento perderiam sua realidade ao fim de cada processo e desapareceriam como se nunca houvessem existido” (ARENDR, 2010, p. 117). Logo, por meio da lembrança e da reificação, a narração da ação e do discurso transcende à condição de mortalidade de cada um, atingindo a imortalidade terrena. Em outras palavras, por meio de feitos e de palavras, a vida humana (*bios*) pode alcançar a imortalidade terrena – assim como acreditavam na antiguidade os gregos.

Não obstante, com a queda do Império Romano, acompanhada pela promoção do evangelho cristão¹⁵, a vida individual passou ser considerada eterna em oposição à vida política na *pólis*, onde nesta era possível alcançar a imortalidade terrena. Essa inversão entre mundo e vida também resultou na transformação da *vita activa* em serva da contemplação. E, mesmo na era moderna, com advento do secular e, simultaneamente, a inversão hierárquica entre ação e contemplação, não foram suficientes para resgatar do esquecimento a procura da imortalidade, que, originalmente, fora a fonte e o centro da *vita activa* (ARENDDT, 2010, p. 25).

Na era moderna, a inversão entre mundo e vida fora tomada como um postulado autoevidente, isto é, “a era moderna continuou a operar sob a premissa de que a vida, e não o mundo, é o *bem supremo* [...] e como tal sobreviveu até nosso mundo atual, que já começou a deixar para trás toda a era moderna e a substituir a sociedade de trabalhadores por uma sociedade de empregados”. (ARENDDT, 2010, p. 398, grifo nosso). Tal inversão entre a vida e o mundo foi acompanhada também pela inversão entre o fazer e o contemplar, ou seja, foi quando a *vita activa* perdeu seu ponto de referência na *vita contemplativa* que se tornou ativa em pleno sentido.

A única coisa de que podemos estar seguros é de que a coincidência da inversão de posições entre o fazer e contemplar, com a inversão precedente entre a vida e o mundo, veio a ser o ponto de partida para todo o desenvolvimento moderno. Foi só quando perdeu seu ponto de referência na *vita contemplativa* que a *vita activa* pôde tornar-se vida ativa no sentido pleno do termo; foi somente porque essa vida ativa se manteve ligada à vida como seu único ponto de referência que a vida como tal, o trabalhoso metabolismo do homem com a natureza, tornou-se ativa e exibiu toda a sua fertilidade. (ARENDDT, 2010, p. 400).

Diante disso, sob o predomínio da esfera social, os seres humanos são limitados a uma única faceta da condição humana, a vida e seu processo vital. Com isso, eles são reduzidos à condição de *animal laborans*, na qual a única preocupação comum passa a ser a vida, a sobrevivência e o bem-estar, não mais se interessando pelo espaço público e comum. A ação é, por conseguinte, substituída pelo comportamento.

[...] a sociedade em todos os seus níveis exclui a possibilidade da ação [...] Ao invés da 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. (ARENDDT, 2010, p. 49).

¹⁵ Para Arendt, “a “boa-nova” cristã da imortalidade da vida humana individual invertera a antiga relação entre o homem e o mundo, promovendo aquilo que era mais mortal, a vida humana, à posição de imortalidade ocupada até então pelo cosmo”. (ARENDDT, 2010, p. 392-393).

A exclusão da possibilidade da ação por um comportamento normalizado (e, portanto, uniformizado) implica a impossibilidade de revelar *quem* cada um é, ou seja, a impossibilidade de cada um aparecer em sua singularidade. Esse “aparecer” torna-se possível unicamente na presença de outros e no espaço público de um mundo comum. Mas com o domínio do social, onde predomina um único interesse e perspectiva – a do processo vital –, não há a presença de outros com suas múltiplas perspectivas. Isso se configura com a perda do mundo comum na medida em que não se admite mais a pluralidade de perspectivas, mas apenas uma.

2.3 O domínio da esfera social sobre o âmbito pré-político da educação: a inversão entre as gerações

Como abordado anteriormente, a partir da era moderna ocorre o aparecimento de uma nova esfera, a esfera social, a qual, por sua vez, foi se expandindo sobre as esferas da vida humana: as esferas pública e privada (e da intimidade, modernamente), bem como para esfera pré-política da educação. Essa expansão do social sobre essas esferas resultou na diluição das antigas fronteiras que, não só as separavam, mas também distinguiam uma da outra, alterando o significado delas.

Igualmente ao que ocorre em outras esferas, a educação, enquanto âmbito *pré-político*,¹⁶ também teria sofrido alteração em seu significado, o que conduz inevitavelmente a questão: que significado assume a educação em geral, e a docência em particular, sob o domínio da esfera social? Em que medida o domínio do social sobre o âmbito pré-político da educação corroborou para que os docentes a se recusassem em assumir a responsabilidade pelo mundo face aos recém-chegados?

Antes de buscar uma resposta a essa questão, é preciso compreender a educação enquanto âmbito pré-político. Primeiramente, se poderia afirmar que a educação (escolar, em especial) localiza-se entre as esferas privada e pública, de modo que se distingue e se relaciona com ambas. A escola, como já assinalado, é a instituição que se interpõe entre a

¹⁶ A expressão “pré-político” aparece explicitamente tanto na obra *A condição humana* para referir-se a lei e a *relação* entre a esfera privada e política da *polis*, quanto no ensaio “A crise na educação”, ao referir-se à crise da autoridade. Isso se encontra no texto “A educação como âmbito pré-político”, de Erica Benvenuti, no qual a autora dedica-se em compreender a expressão “pré-político”, demonstrando, sobretudo, que a *relação* da educação com a política, decorre da distinção, do caráter de antecedência e de necessidade da primeira com relação a segunda (Cf. Benvenuti, 2013, p. 80-94.)

esfera privada do lar e o mundo público, sendo responsável pela *transição* da família para o mundo. Dessa forma, a educação não só relaciona-se com a esfera privada, mas também com a esfera pública. Embora relacione-se com ambas, a educação não é a família nem deve fingir ser, tampouco é o mundo e não deve fingir sê-lo. Dito de outro modo, a educação não é uma extensão da família, tampouco uma extensão do mundo. Assim, do ponto de vista da educação escolar, Arendt continua, “aqui, o comparecimento não é exigido pela família, e sim pelo Estado, isto é, o mundo público, e assim, em relação à criança, a escola representa em certo sentido o mundo, embora não seja ainda o mundo de fato”. (ARENDR, 2011, p. 239).

Em relação à esfera privada do lar e da família, a educação parece “coincidir relativamente” com o domínio privado, na medida em que o âmbito educacional deve, em certo sentido, continuar protegendo os recém-chegados – que se encontram ainda em desenvolvimento vital –, em relação ao aspecto público do mundo¹⁷. Isso porque, no domínio privado do lar e da família, a vida na infância e a vida humana em geral, além de requerer o atendimento das necessidades, necessitam ser protegidas do aspecto público do mundo.

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. 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 na infância, mas para a vida humana em geral. (ARENDR, 2011, p. 235-236).

Então, o domínio privado do lar e da família constitui-se como lugar de proteção da vida humana em geral, e da vida das crianças, em particular. Essas encontram na esfera privada um lugar de proteção, de ocultamento, em relação à luz do mundo público. Sem essa proteção, o crescimento e o desenvolvimento vital da criança estariam comprometidos. Por outro lado, essa proteção volta-se em certo sentido contra o mundo, de modo que este também precisa ser protegido das novas gerações. Nesse sentido, os pais assumem em relação aos seus filhos a responsabilidade pelo seu desenvolvimento, porém, também, assumem a responsabilidade pela continuidade do mundo. Conforme Arendt:

¹⁷ Esse caráter de “relativa coincidência” (por assim dizer) entre a esfera privada e o âmbito pré-político da educação aparece no ensaio “O que é autoridade?”, presente na obra *Entre o passado e o futuro*, onde Arendt pensa a crise da autoridade. Nos primeiros parágrafos do ensaio, Arendt indica para o fato de que essa crise tenha se espalhado para “áreas pré-políticas” como a criação dos filhos e a educação ambos considerados pré-político. Em termos arendtianos, “O sintoma mais significativo da crise, a indicar sua profundidade e seriedade, é ter ela se espalhado em *áreas pré-políticas* tais como a criação dos filhos e a educação”. (ARENDR, 2011, p. 128, grifo nosso). Mas, no ensaio “A crise na educação”, parece relativizar a suposta coincidência entre a esfera privada e pré-política, a saber: “[...] há uma conexão entre a perda de autoridade na vida pública e política e nos âmbitos privados e pré-políticos da família e da escola [educação]”. (ARENDR, 2011, p. 240).

Os pais humanos, contudo, não apenas trouxeram seus filhos à vida mediante a concepção e o nascimento, mas simultaneamente os introduziram em um mundo. Eles assumem na educação a responsabilidade, ao mesmo tempo, pela vida e desenvolvimento da criança e pela continuidade do mundo (2011, p. 235).

Todavia, essa dupla responsabilidade dos pais assume outros traços essenciais quando se refere ao âmbito escolar. No âmbito da escola, a responsabilidade que os docentes assumem não coincide diretamente com aquela responsabilidade dos pais em relação ao crescimento e desenvolvimento vital da criança. Dito de outro modo, na educação escolar, a responsabilidade dos docentes pelos recém-chegados não mais se refere tanto ao cuidado e à proteção da vida de um ser humano em desenvolvimento, mas sim ao cuidado e à proteção em relação à novidade que cada recém-chegado traz ao mundo, eis que, enquanto únicos e singulares, jamais foram vistos antes de sua chegada e nunca mais serão vistos após a sua partida.

Nessa etapa da educação, sem dúvida, os adultos, assumem mais uma vez uma responsabilidade pela criança, só que, agora, essa não é tanto a responsabilidade pelo bem-estar vital de uma coisa em crescimento como por aquilo que geralmente denominamos de livre desenvolvimento de qualidades e talentos pessoais. Isto, do ponto de vista geral e essencial, é a *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, 2011, p. 239, grifo nosso).

Com isso, não se trata mais tão somente do cuidado e da proteção da vida de seres humanos em desenvolvimento, mas de os docentes assumirem a responsabilidade pela novidade que cada um traz ao mundo ao nascer, o que implica também a responsabilidade pelo mundo. Segundo Arendt:

Na medida em que a criança não tem familiaridade com o mundo, deve-se introduzi-la aos poucos a ele; na medida em que ela é nova, deve-se cuidar para que essa coisa nova chegue à fruição em relação ao mundo como ele é. Em todo caso, todavia, o educador deve assumir a responsabilidade, embora não o tenha feito e ainda que secreta ou abertamente possa querer que ele fosse diferente do que é. Essa responsabilidade não é imposta arbitrariamente aos educadores; ela é implícita no fato de que os jovens são introduzidos por adultos em um mundo em contínua mudança (2011, p. 239).

A responsabilidade pelo mundo o docente assume frente aos recém-chegados e face ao próprio mundo. Pois, de um lado, ele é responsável pela proteção e conservação da novidade que cada recém-chegado traz ao mundo pelo fato da natalidade. Tal novidade refere-se à capacidade que as novas gerações tem de iniciar novos começos em meio a outros inícios, isto é, de começar algo jamais visto antes, e, portanto, imprevisto, revelando *quem* são, a

singularidade. Nessa perspectiva, por meio da ação e do discurso, não só cada um inicia novos começos em meio a outros inícios, tornando-se sujeito, mas também renova um mundo sempre rente à destruição natural pelo tempo. De outro lado, os docentes assumem a responsabilidade pela proteção e conservação do mundo para que a cada nova geração que irrompe nele não o destrua. Trata-se, pois, de os docentes enquanto representantes das gerações mais velhas, e, portanto, do próprio mundo, familiarizarem e introduzirem as novas gerações na herança linguística, filosófica, científica, artística e cultural, a fim de que elas possam dar continuidade a essa herança recebida, ao mundo, mas também de que possam renová-lo nos aspectos em que considerem desejáveis. Assim, a responsabilidade docente pelo mundo assume uma dupla conservação: conservar a novidade que cada recém-chegado traz consigo, mediante a qual se torna possível renovar o mundo, dando continuidade a ele; e conservar o mundo, a sua herança, para que não só seus contemporâneos possam fruir, mas também as gerações futuras.

Todavia, na sociedade moderna, ao se introduzir entre a esfera pública (política) e a esfera privada (lar/família) a esfera social, a antiga distinção entre aquelas é rejeita, sendo o sentido de cada uma alterado de tal modo que, aquilo que fazia parte do domínio privado tornou-se público, enquanto aquilo que era público transformou-se em assunto privado.

Quanto mais completamente a sociedade moderna rejeita a distinção entre aquilo que é particular e aquilo que é público, entre o que somente pode vicejar encobertamente e aquilo que precisa ser exibido a todos à plena luz do mundo público, ou seja, quanto mais ela introduz entre o privado e o público uma esfera social na qual o privado é transformado em público e vice-versa, mais difíceis torna as coisas para as suas crianças, que pedem, por natureza, a segurança do ocultamento para que não haja distúrbios em seu amadurecimento. (ARENDDT, 2011, p. 238).

Com efeito, essa indistinção entre público e privado fez com que a vida e as atividades nela envolvidas, inclusive a vida na infância, fossem liberadas do ocultamento da privatividade e expostas à luz do mundo público. Conforme Arendt:

Uma peculiaridade de nossa sociedade, de modo algum uma coisa necessária, considerar a vida, isto é, a vida terrena dos indivíduos e da família, como bem-supremos; por esse motivo, em contraste como todos os séculos anteriores, ela emancipou essa vida e todas as atividades envolvidas em sua preservação e enriquecimento do ocultamento da privatividade, expondo-a à luz do mundo público (2011, p. 237).

Nessa direção, a sociedade moderna, ao rejeitar a distinção entre público e privado, também liberou (emancipou) a vida das crianças do ocultamento da privatividade, sendo

exposta à luz do mundo público, sem que levasse em consideração o fato de que a vida e o desenvolvimento na infância necessitam da segurança do ocultamente.

Os últimos a serem afetados por esse processo de emancipação foram as crianças, e aquilo mesmo que significaria uma verdadeira libertação para os trabalhadores e mulheres – pois eles não eram somente trabalhadores e mulheres, mas também pessoas, tendo direito ao mundo público, isto é, a verem e serem vistos, a falar e serem ouvidos – constituiu abandono e traição no caso das crianças, que ainda estão no estágio em que o simples fato da vida e do crescimento prepondera sobre o fator personalidade (ARENDDT, 2011, p. 237-238).

Tal emancipação fora tomada pela educação moderna e educadores como um postulado evidente por si mesmo, de modo que o mundo da vida imediato da criança passou a ser central em detrimento do mundo. Do ponto de vista estritamente educacional, a intenção pedagógica era clara: libertar as crianças dos antigos métodos educativos, mediante os quais elas eram tratadas como se fossem “adultos em miniatura”, de maneira que elas fossem vistas e respeitadas enquanto crianças. Mas, ao libertar as crianças do mundo adulto, fazendo delas uma espécie de mundo, a educação moderna acabou expondo-as ao mundo público. Dito de outro modo, a educação moderna, ao buscar libertar a criança do mundo adulto, terminou retendo-a em um mundo artificial, formado exclusivamente por seus pares, onde a presença dos adultos não é exigida.

Esse mundo artificial formado por crianças não só dispensa a presença dos adultos, mas, sobretudo, faz desaparecer a relação natural entre crianças e adultos, entre professores e estudantes, entre as velhas gerações e as novas gerações. O efeito disso, no caso dos recém-chegados, pode ser considerado em um duplo sentido: de um lado, eles são “adultizados” fora do tempo, tendo que assumir a responsabilidade pelo mundo, antes exigida somente daqueles que se encontravam na fase adulta; porém, por outro lado, eles são mantidos pequenos à medida que ficam retidos no seu mundo da vida imediato. No caso dos adultos, eles são “minorizados”, uma vez que deixam de assumir a responsabilidade pelo mundo frente aos recém-chegados, apenas atendendo as *prescrições* do mundo da vida imediato das novas gerações – suas necessidades, desejos, pulsões, entre outros. Com isso, há uma inversão entre as gerações: os novos são falsamente “adultizados”, e, ao mesmo tempo, mantidos pequenos, e os adultos são “minorizados” por se desresponsabilizam pelo mundo face aos recém-chegados.

2.4 A docência sob o domínio da esfera social: a desresponsabilidade docente pelo mundo

A perda do mundo comum na modernidade, desde o ponto de vista educacional, tende a inverter o objetivo da educação, não mais se trata de introduzir nas novas gerações em um mundo comum, mas apenas de instruí-las na “arte de viver”. Primeiramente, instruir para a vida enquanto tarefa docente significaria formar ávidos trabalhadores e consumidores. Isto é, trata-se, atualmente, de instruir técnica e profissionalmente mão de obra especializada, assim como de preparar novos consumidores que estejam à altura do mercado (ALMEIDA, 2011, p. 69). Nessa direção, aos docentes se poderia atribuir uma dupla tarefa formativa: instruir mão de obra especializada e formar novos consumidores.

Essa dupla tarefa formativa estaria alicerçada no processo vital, o qual, por sua vez, requer que as necessidades e desejos vitais sejam atendidos imediatamente, sem, com isso, haver muito esforço, tampouco frustrações. Isso transposto na relação pedagógica entre docentes e estudantes corresponderia, primeiramente, à transformação do docente em um “facilitador” capaz de fazer com que o ensino e a aprendizagem sejam o máximo possível agradável e prazeroso, de modo a não demandar qualquer empenho por parte dos estudantes. Estes, por seu turno, exigiriam que suas necessidades e desejos fossem atendidos imediatamente pelos docentes. Sobre esse universo, afirma Almeida:

A preocupação com um bem-estar raso e estéril – que preenche todas as necessidades e desejos vitais, mas não deixa mais espaço para as paixões nem para o desejo daquilo que não é alcançável de imediato – tem refletido numa educação que evita, na medida do possível, expor o aluno a eventuais frustrações e, muitas vezes, até tenta resguardá-lo de fazer algum esforço. Assim, por exemplo, entre as metodologias de ensino, as que pregam uma aprendizagem lúdica, fácil e prazerosa têm sido privilegiadas (2011, p. 69).

Desse modo, a “educação tradicional” concebida como transmissão unilateral de conhecimentos, tão execrável pela educação em sua acepção moderna e contemporânea, devido à ideia de que os estudantes se encontravam em estado de passividade, bem como lhes exigiam demasiada disciplina e esforço para aprender, cede cada vez mais lugar para um ensino “facilitado”, lúdico e prazeroso. Nesse sentido, o argumento arendtiano acerca da diluição da distinção entre brincar e o trabalho, em favor do primeiro, parece esclarecedor.

O brincar era visto como o modo mais vívido e apropriado de comportamento da criança no mundo, por ser a única forma de atividade que brota espontaneamente de sua existência enquanto criança. Somente o que pode ser aprendido mediante o brinquedo faz justiça a essa vivacidade. A atividade característica da criança, pensava-se, está no brinquedo; a aprendizagem no sentido antigo, forçando a criança a uma atitude de passividade, obrigava-a a abrir mão de sua própria iniciativa lúdica (ARENDR, 2011, p. 232).

Com isso, a atividade lúdica própria do brinquedo torna-se um pressuposto básico do ensino realizado em relação às crianças. Isso resulta também da compreensão instaurada no âmbito de algumas teorias educacionais, especialmente, aquelas que advogam o respeito (muitas vezes incondicional) acerca das necessidades e interesses da criança. O respeito ao “mundo da criança”, no discurso e na prática, parece significar, na maioria das vezes, o abandono das crianças a si mesmas, não havendo, assim, a intervenção adulta (docente).

Com isso, manter as crianças encerradas em um suposto mundo da infância consistiria em privar elas de relacionarem-se com adultos, por meio dos quais se tornaria possível aprender como o mundo é, e, ao mesmo passo, impedir com que se desenvolvam passando da infância para a condição adulta. A “condição adulta” pode ser entendida como o momento em que o indivíduo encontra-se em condições de assumir a responsabilidade pelo mundo, e, por conseguinte, realizar a ação e o discurso na companhia de outros. Nesse sentido, a passagem da infância para a vida adulta pode ser considerada como um “segundo nascimento”.

Então, se, através do nascimento os infantes aparecem corporeamente no mundo, trazendo também a possibilidade de começar algo novo nele, de agir, será, pois, apenas na condição de adultos que eles, por meio de atos e palavras, vão se inserir no mundo. Todavia, a formação artificial de um “mundo de crianças”, no qual elas ficariam retidas nele, e, por conseguinte, banidas do mundo dos adultos, resulta, portanto, na recusa em confirmar, mediante atos e palavras, aquilo que pelo nascimento era uma promessa: a potencial capacidade de iniciar novos começos.

Em relação aos “conteúdos”, estes se convertem em “bens de consumo”, os quais, por sua vez, caracterizam-se por serem perecíveis, de pouca ou nenhuma permanência e durabilidade, de modo a não deixarem nada de tangível no mundo, desaparecendo imediatamente ao seu consumo. Assim posto, o “conteúdo”, relacionado a um ensino “facilitado”, agradável e prazeroso, é consumido rapidamente, e descartado imediatamente após o consumo. Com isso, os “conteúdos” transformados em “bens de consumo” devem ser de consumo fácil e rápido. Nesse viés, o argumento arendtiano acerca da transformação da cultura e obra de arte na sociedade de massas em “bens de consumo” e entretenimento torna mais claro o fato de os “conteúdos” serem transformados em tais bens, pois, segundo Arendt

(2011, p. 249), “esse material [a cultura passada], além do mais não pode ser fornecido tal qual é; deve ser alterado para se tornar entretenimento, deve ser preparado para o consumo rápido”.

Por outro lado, o discurso educacional acerca das “habilidades e competências”, muitas vezes entendido no âmbito da prática educacional como oposto aos conteúdos, pode ser explicitado mediante à noção pragmática, segundo a qual se substitui a “aprendizagem pelo fazer” (ARENDT, 2011, p. 232). Trata-se da compreensão na qual só se pode conhecer aquilo que se faz, ou seja, os estudantes somente conhecem aquilo que eles mesmos fazem. Nesse sentido, os docentes não mais transmitiriam “conhecimentos petrificados” (“conteúdos”), mas, sim, lhes inculcariam “habilidades e competências”, tendo em vista a formação de mão de obra especializada. Assim considera Arendt:

A intenção consciente não era a de ensinar conhecimentos, mas sim de inculcar uma habilidade, e o resultado foi uma espécie de transformação de instituições de ensino em instituições vocacionais que tiveram tanto êxito em ensinar a dirigir um automóvel ou a utilizar uma máquina de escrever, ou, o que é mais importante para a “arte” de viver, como ter êxito com outras pessoas e ser popular, quanto foram incapazes de fazer com que a criança adquirisse os pré-requisitos normais de um currículo padrão (2011, p. 232).

Dessa forma, a substituição do aprendizado pelo fazer parece resultar em outra substituição, a saber: dos “conteúdos” por “habilidades e competências”. Trata-se, então, de ensinar aos estudantes essas “habilidades e competências”, relegando ao segundo plano os “conteúdos”.

Assim, no contexto de predomínio da esfera social, em que a vida passa a ser considerada “bem supremo”, a docência assumiria a função de instruir para a vida, a qual implica a transformação do docente em “facilitador”, em atender imediatamente as necessidades e desejos das crianças e jovens (os “novos consumidores”), e a transformação dos “conteúdos” em “bens de consumo” ou a sua substituição por “habilidades e competências”. A docência, portanto, se esvaziaria de seu sentido público e político, uma vez que sua função seria de instruir para a vida e não mais educar para mundo comum.

3. DA RESPONSABILIDADE PELO MUNDO AO *AMOR MUNDI* NA EDUCAÇÃO: UMA POSSIBILIDADE DE RECONCILIAÇÃO ENTRE DOCÊNCIA E MUNDO

A recusa docente em assumir a responsabilidade pelo mundo não pode ser compreendida adequadamente se considerada somente como resultante da negligência, por capricho ou não, de certos docentes em relação ao seu compromisso com o mundo face aos recém-chegados. Porém, essa recusa, de modo geral, pode ser compreendida a partir das condições modernas de perda do mundo comum, sendo uma delas o advento da esfera social, que acentuou a inversão entre mundo e vida. Com essa inversão, inverteu-se também objetivo da educação – se levado em consideração o conceito arendtiano de educação: ao invés de os docentes educarem para um mundo comum, assumiram simplesmente a tarefa de instruir os educando na “arte de viver”, pois a única preocupação passou a ser a vida, a sobrevivência e o bem-estar. Paralelamente, na modernidade se tem uma crise geral, manifesta na crise da autoridade correlata à crise da tradição, as quais contribuíram sobremaneira para a crise na educação.

Ante a esse contexto, surgem as seguintes questões: como educar em um mundo em que a única preocupação que se impõe é com a vida, a sobrevivência e o seu bem-estar? Em que sentido torna-se possível a quem educa reconciliar-se com o mundo?

Neste capítulo, formula-se uma possibilidade de reconciliação entre docência e mundo, através da noção de responsabilidade pelo mundo. Isso porque, para Arendt, na educação quem educa assume uma dupla responsabilidade, a saber, pelo mundo e pelos recém-chegados. Nesse sentido, analisa-se, primeiramente, a noção de responsabilidade pelo mundo enquanto condição de possibilidade para a autoridade docente, a qual pode ser compreendida como “poder dos começos”. Em segundo lugar, compreende-se a responsabilidade pelo mundo como manifestação do *amor mundi* na educação, na qual quem educa decide se ama o mundo e os recém-chegados a ponto de dizer “não” à crescente desertificação do mundo em que este corre o perigo de transformar-se em um “nada” – não-mundo – e seus habitantes em um “ninguém” – seres supérfluos. Dessa forma, através do *amor mundi* manifesto na responsabilidade pelo mundo, torna-se possível a quem educa reconciliar-se com um mundo comum, o qual está sempre sujeito a transformar-se em um completo deserto.

3.1 A responsabilidade pelo mundo enquanto condição de possibilidade para autoridade docente

Para Arendt, a responsabilidade docente pelo mundo assume um duplo aspecto: trata-se de ser responsável pelos recém-chegados enquanto seres únicos, singulares, portadores da novidade, da potencial capacidade de agir, de iniciar novos começos; porém, por outro lado, também deve ser responsável pela manutenção ou pela continuidade do mundo. Essa responsabilidade não lhe é imposta arbitrariamente, senão provém do fato de que o docente encontra-se em relação aos recém-chegados como um *representante* de um mundo comum, de modo a introduzi-los neste, a fim de que também se sintam em casa e habitantes dele. Como representante, ele assume a responsabilidade pelo mundo, e sobre esta se assentaria a sua autoridade.

Na educação, essa responsabilidade pelo mundo assume a forma de autoridade. A autoridade do educador e as qualificações do professor não são a mesma coisa. Embora certa qualificação seja indispensável para a autoridade, a qualificação, por maior que seja, nunca engendra por si só a autoridade. A qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca dele, porém sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo. Face às crianças, é como se ele fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo à criança: - Isto é o nosso mundo. (ARENDDT, 2011, p. 239).

Nesse viés, a “qualificação” significa o seu conhecimento e sua capacidade de instruir (as metodologias e didáticas de ensino, por assim dizer), que, apesar de indispensável à autoridade, não produz ela por si só. A autoridade, por seu turno, provém da responsabilidade que o docente assume pelo mundo. Pois, frente aos recém-chegados, o docente é o representante de todos os habitantes adultos, o que significa que ele não só compartilha de um mundo comum com seus contemporâneos, mas também com seus predecessores e os sucessores que virão. Desse modo, como representante, a sua autoridade reside na responsabilidade pelo mundo, a qual lhe autoriza a introduzir os recém-chegados no mundo.

[...] a autoridade sobre as crianças, porque sabemos que sem nossa orientação as crianças não poderiam sobreviver nem se desenvolver no mundo comum. Somos os *representantes* do mundo comum no qual elas nasceram na condição de desamparadas e estrangeiras. Isso nos confere nossa autoridade (ARENDDT, 2011a, p. 230, grifo nosso).

A autoridade do adulto face às crianças encontra-se no fato de ele assumir a responsabilidade em orientá-las em um mundo preexistente e estranho, onde elas nascem na

condição de desamparadas e estrangeiras. Nesse sentido, na relação entre adultos e crianças, entre docentes e estudantes, a autoridade emerge enquanto uma necessidade natural, isto é, ela é requerida tanto por necessidades naturais, o desamparo da criança, quanto por necessidade política, a continuidade do mundo comum (ARENDDT, 2011, p. 128). Esse duplo aspecto da autoridade requer, portanto, que os recém-chegados sejam familiarizados com o mundo, superando sua condição inicial de desamparados e estrangeiros. Tal familiarização possibilita a continuidade do mundo, o que não significa uma espécie de “adaptação” ou “socialização”, mas, sobretudo, em dar continuidade a um mundo *já* começado, incluindo nele novos começos. Isso porque os recém-chegados adentram em um mundo pelo nascimento, *sem* saber ao certo “como começou, nem como terminará”¹⁸.

Embora não saibam inicialmente como começou – os começos das gerações precedentes – e sejam eles próprios novos inícios no mundo, desde o seu nascimento, os recém-chegados só podem realizar novos começos na medida em que continuem o *já* começado no mundo. Nesse sentido, os recém-chegados não iniciam novos começos a partir do “nada”, mas, sobretudo, a partir de inícios disponíveis no passado. Dessa forma, quem educa por estar antes no mundo em relação aos mais jovens assume na educação a autoridade (a responsabilidade) de comunicar as novas gerações um mundo constituído de começos. Na sequência, os recém-chegados podem, então, responder aos começos, dando continuidade com seus inícios. Assim, cada novo começo é uma promessa de continuidade do mundo, porém, a continuidade é, também, a promessa de novos começos. Nessa direção, escreve Arendt, em “Compreensão e Política”:

¹⁸ Uma narrativa que ilustra a relação entre a condição humana e a continuidade do mundo, a qual está sempre em jogo no ato educativo, é contada Brayner a partir de uma “estória” pessoal de Umberto Ecco, escrita por este em uma crônica, *Como começa, como termina*, presente no livro com título francês *Comment voyager avec un saumon*. Segundo Brayner, trata-se de um momento particular da vida de Eco como estudante bolsista do Colégio de Torino. Acontece que na Casa do Estudante, onde ele se hospedou por quatro anos, os portões fechavam-se inexoravelmente à meia-noite. Eco, apaixonado por teatro, embora sem dinheiro, frequentava diariamente o Teatro Carignano, contudo, era obrigado a abandonar a sala antes do fim do espetáculo para não dormir ao relento. Assistiu a tudo, menos os dez minutos finais. Anos mais tarde, conversando com Pablo Fabbri, descobriu que seu amigo sofria de uma angústia inversa: ele era bilheteiro de teatro na época de estudante, e, como tal, era obrigado a esperar o último retardatário para poder entrar na sala, assistindo a peça sempre no segundo ato. Assim, os amigos, ao constatarem as mútuas lacunas, chegaram à conclusão de que lhes esperava uma bela aposentadoria, onde ambos contariam o pedaço que faltava de cada peça. E, Eco, acrescentaria: “*Será que seremos felizes? Ou teremos o frescor daqueles que têm o privilégio de viver a arte como a vida, na qual nós entramos quando o jogo já foi iniciado e saímos sem saber o que acontecerá com os outros?*” (ECO *apud* BRAYNER, 2008, p. 142-143, grifo do autor). Essa estória é elucidativa do pensamento arendtiano acerca da educação, pois as novas gerações, ao entrarem no palco do mundo, sempre na condição de “atrasadas”, somente poderão começar a atuar se lhes comunicarem/apresentarem minimamente o roteiro. Todavia, não se trata de simplesmente “decorar”, repetindo-o feito marionetes, mas de introduzir novos inícios nele. A quem educa cabe, pois, a responsabilidade de comunicar/apresentar aquilo que já iniciou, assim como possibilitar para que novos inícios sejam introduzidos no roteiro.

[...] o nascimento de cada indivíduo, sendo um novo início, reafirma de tal modo o caráter *original* do homem que a origem nunca pode se converter inteiramente em uma coisa do passado; o próprio fato da memorável continuidade desses inícios na seqüência das gerações garante uma história que nunca poderá terminar, porque é a história de seres cuja própria essência é o iniciar. (ARENDDT, 2008b, p. 344, grifo da autora).

A história humana não termina, não tem um “fim” preestabelecido e realizável inexoravelmente assim como propuseram os movimentos totalitários, mas constitui-se de intermináveis e imprevisíveis inícios, que são continuados pela sucessão de gerações. Isso porque “o fim, em qualquer sentido estrito e definitivo, seria apenas o desaparecimento do homem da face da Terra. Pois tudo o que o historiador chama de fim, o fim de um período, de uma tradição ou de uma civilização, é um novo começo para os vivos”. (ARENDDT, 2008b, p. 344). Com isso, o “fim” da história é sempre um novo começo; e o que garante ela é a continuidade desses começos na sucessão das gerações (e alguém que lhe confira sentido, bem como outros reconheçam e guardem na memória).

Entretanto, o que ligava uma geração a outra em um contínuo de inícios era a tradição. Nessa direção, ela

[...] preservava o passado legando de uma geração a outra o testemunho dos antepassados que inicialmente presenciaram e criaram a sagrada fundação e, depois, engrandeceram por sua autoridade no transcurso dos séculos. Enquanto essa tradição fosse ininterrupta, a autoridade estaria intacta; e agir sem autoridade e tradição, sem padrões e modelos aceitos e consagrados pelo tempo, sem o préstimo da sabedoria dos pais fundadores, era inconcebível. (ARENDDT, 2011, p. 166).

A tradição “preservava o passado” na medida em que, por meio dela, tornava-se possível transmitir as gerações futuras um aspecto determinado dele. Isso porque ela, como indicado anteriormente, era como se fosse um “testamento” com a função de selecionar e nomear, transmitir e preservar, indicar seus “tesouros” e o seu valor (ARENDDT, 2011, p. 31). Em outras palavras, a tradição “seleciona nas experiências de cada geração o que há de mais valioso a ser preservado, salvá-lo da ruína do esquecimento, conferindo-lhe inteligibilidade – ou seja, transformando-o em histórias – e transmitindo-o ao futuro, e ainda fornece os critérios ou princípios segundo os quais o selecionado constitui o mais valioso”. (FRANCISCO, 2007, p. 34). Também, a tradição conectava-se diretamente com a autoridade, uma vez que “o testemunho dos antepassados”, que foram “testemunhas” – presenciaram e criaram a fundação de Roma, os “pais fundadores” – eram considerados autoridades diante das gerações futuras, de modo a “engrandecer” a fundação inicial, isto é, “aumentá-la”.

O termo e o conceito de autoridade têm origem romana, a saber, a palavra *auctoritas*.

Para Arendt (2011, p. 162), “a palavra *auctoritas* é derivada da palavra *augere*, ‘aumentar’, e aquilo que a autoridade ou os de posse dela constantemente aumentam é a fundação”. A autoridade, transmitida pela tradição, não só garantia a continuidade dos inícios dos antepassados legando as gerações futuras, como, por exemplo, a fundação de Roma, senão também aumentava esses inícios. Nesse sentido, a autoridade, assentando-se na tradição e no passado, aumentava os começos conferindo ao mundo permanência e durabilidade. Em termos arendtianos, “a autoridade, assentando-se sobre um alicerce no passado como sua inabalada pedra angular, deu ao mundo a permanência e a durabilidade de que os seres humanos necessitam precisamente por seres mortais – os mais instáveis e fúteis seres de que temos conhecimento”. (ARENDR, 2011, p. 131). Não obstante, a permanência e a durabilidade do mundo não significam a simples repetição do passado, porém, acarretam sua conservação e renovação. Isso porque a noção de “conservação” está intimamente ligada à “renovação”, pois, para que seja possível conservar o mundo, é necessário, ao mesmo tempo, renová-lo com novos inícios, o que, sem dúvida, pode aumentá-lo. Desse modo, não há conservação sem renovação, tampouco pode haver renovação sem que haja conservação.

Assim, a autoridade não exclui a potencial capacidade dos recém-chegados de iniciar novos começos, mas, sobretudo, lhes aumentam o poder de começar, de agir, ou seja, a autoridade é uma fonte de força que potencializa a ação. A tradição, o passado a ela vinculado, seriam fontes não só de começos, mas também da possibilidade de ações futuras. Como afirma d’Allonnes, “a autoridade é o poder dos começos” (2008, p. 73, tradução nossa), isso é, a autoridade não só autoriza as novas gerações a começarem algo novo no mundo, mas também potencializa a capacidade destas de iniciarem novos começos.

Embora a autoridade possa ser esse “poder dos começos”, ela não pode ser confundida nem com o poder propriamente dito, tampouco com a violência. A esse respeito, no ensaio “O que é autoridade?”, Arendt constata uma tendência de confundir a autoridade com poder e violência, sendo necessário não tomá-los como equivalentes, senão distingui-los.

Visto que autoridade sempre exige obediência, ela é comumente confundida como alguma forma de poder ou de violência. Contudo, a autoridade exclui a utilização de meios externos de coerção; onde a força é usada, a autoridade em si mesmo fracassou. Autoridade, por outro lado, é incompatível com a persuasão, a qual pressupõe igualdade e opera mediante um processo de argumentação. Onde se utilizam argumentos a autoridade é colocada em suspenso. Contra a ordem igualitária da persuasão ergue-se a ordem autoritária, que é sempre hierárquica. Se autoridade deve ser definida de alguma forma, deve sê-lo, então, tanto em contraposição à coerção pela força como à persuasão através de argumentos. (A relação autoritária entre o que manda e o que obedece não assenta nem na razão comum nem no poder do que manda; o que eles possuem em comum é a própria hierarquia, cujo direito e legitimidade ambos reconhecem e na qual ambos têm seu lugar estável predeterminado). (ARENDDT, 2011, p. 129).

Essa confusão entre autoridade, poder e violência decorre de duas premissas em que se reduz, de um lado, a política ao poder e, de outro, o poder a dominação (D'ALLONNES, 2008, p. 40). Nessa direção, o esforço de Arendt é redefinir o poder, que, por sua vez, não corresponde à dominação de um sobre o outro, da imposição de uma vontade sobre outra, mas ele emana da ação conjunta de seres singulares, da pluralidade: “o poder passa a existir entre os homens quando eles agem juntos, e desaparece no instante em que eles se dispersam”. (ARENDDT, 2011, p. 250). Nesse viés, o poder, primeiramente, corresponde à condição humana da pluralidade, sem a qual ele não pode existir. Dito de outro modo, é necessário estar na companhia de outros para que o poder torne-se possível. O que, ao contrário, não acontece quando as pessoas encontram-se isoladas e, portanto, sem a companhia das demais. Não encontrar-se na companhia de outros significa estar privado do poder, tornando-se impotente – incapaz de agir. “Todo aquele que, por algum motivo, se isola e não participa dessa convivência, é privado de poder e se torna impotente”. (ARENDDT, 2010, p. 251). Esse isolamento dos indivíduos passa a ser o “terreno fértil” para um dos elementos essenciais dos governos totalitários.

O isolamento pode ser o começo do terror; certamente é o seu solo mais fértil e sempre decorre dele. Esse isolamento é, por assim dizer, pré-totalitário; sua característica é a impotência, na medida em que a força sempre surge quando os homens trabalham em conjunto, “agindo em concerto” (Burke); os homens isolados são impotentes por definição. (ARENDDT, 2012, p. 632).¹⁹

¹⁹ O isolamento das pessoas – “indivíduos isolados” – coincide com a “sociedade atomizada”, que acabou sendo esse “terreno fértil” para os movimentos totalitários. Segundo Arendt, “com os termos ‘sociedade atomizada’ e ‘indivíduos isolados’, designamos um estado de coisas em que as pessoas convivem sem ter nada em comum, sem compartilhar nenhum campo visível e tangível do mundo” (2008b, p. 376). O fato de não terem nada em comum significa que no isolamento os indivíduos perdem seu *sensu comum*, o que mantinha eles conectados, por assim dizer, em um mundo *comum*, pois até as percepções sensoriais dependem da companhia de outros. “Até mesmo a experiência do mundo, que nos é dado material e sensorialmente, depende de nosso contato com os outros homens, do nosso *sensu comum* [...] Somente por termos um *sensu comum*, isto é, somente porque a terra é habitada, não por um homem, mas por homens no plural, podemos confiar em nossa experiência sensorial imediata” (ARENDDT, 2012, p. 635).

Dessa forma, no isolamento, não há a companhia das demais pessoas. Nele, os indivíduos tornam-se impotentes, incapazes de agir, e, portanto, estão privados do poder. Com efeito, os indivíduos encontram-se isolados, porque o espaço público, o espaço da aparência foi destruído, sendo que o poder, ao mesmo tempo, mantém esse espaço e necessita dele para existir. Com os indivíduos privados do poder, a dominação torna-se realidade, pois “apenas os indivíduos isolados podem ser dominados por completo”. (ARENDDT, 2008b, p. 375). Com isso, a dominação encontra no isolamento dos indivíduos um “terreno fértil” e, por isso, não se confunde com o poder, pois para este tornar-se realidade é necessário os indivíduos estarem na companhia um dos outros.

Nas condições da vida humana, a única alternativa do poder não é o vigor – ineficaz contra o poder –, mas a força, que um homem sozinho pode exercer contra seu semelhante, e da qual um ou uns poucos homens pode ter o monopólio ao se apoderarem dos meios de violência. Entretanto, embora a violência seja capaz de destruir o poder, jamais pode substituí-lo. (ARENDDT, 2010, p. 252).

Em segundo lugar, o poder é um potencial (uma “potencialidade”) que se efetiva na ação e no discurso na companhia de outros. Nesse aspecto, ele não possui nada de tangível, tampouco de material: “o poder tem um espantoso grau de independência de fatores materiais [...] O único fator material indispensável para a geração do poder é a convivência entre os homens”. (ARENDDT, 2010, p. 250-251). Somente a pluralidade humana torna possível a existência do poder, pois quanto mais próximas as pessoas estiverem, tanto mais estarão presentes as potencialidades da ação. Nesse sentido, o que mantém as pessoas unidas é o próprio poder. Ou, melhor dito, “o que mantém unidas as pessoas depois que passa o momento fugaz da ação (aquilo que hoje chamamos de “organização”) e o que elas, ao mesmo tempo, mantêm vivo ao permanecerem unidas é o poder”. (ARENDDT, 2010, p. 251). Em terceiro lugar, o poder, ao contrário da dominação que, por meio da força e da violência, destrói seres singulares, e, portanto, a pluralidade humana, “preserva o domínio público e o espaço da aparência e, como tal, é também a força vital do artifício humano, que perderia sua suprema *raison d’être* se deixasse de ser o palco da ação e do discurso, da teia dos assuntos e relações humanos e das histórias por eles engendradas”. (ARENDDT, 2011, p. 254).

Na esteira arendtiana, d’Allonnes sintetiza as distinções entre autoridade, poder e violência indicando que:

A pergunta fundamental: “Que é o poder?”, Arendt responde: “O poder não é a dominação”. Se deduz disto que a autoridade – se se desvincula da perspectiva instrumental que habitualmente a caracteriza – não é um instrumento de dominação. Assim como o poder não pode ser confundido com a violência – que é instrumental porque implica sempre, *stricto sensu*, a relação entre meios e fins –, a autoridade não pode ser assimilada a um “atributo” ou a uma “propriedade” do poder. A essência da autoridade não consiste em fazer-se obedecer nem tampouco em saber fazer-se obedecer (2008, p. 42, tradução nossa).

Portanto, a autoridade não pode ser confundida, por um lado, com o poder, porque na relação em que este se efetiva, as pessoas encontram-se em posição de igualdade, ou seja, elas agem e falam entre iguais. Essa condição de igualdade, conforme mencionado anteriormente, diz respeito ao âmbito político e à vida adulta, onde, entre iguais, existe o esforço de persuadir, por meio de argumentos, os demais. Na relação entre iguais, relação simétrica, por assim dizer, a autoridade está suspensa, porque todos se encontram autorizados a iniciarem novos começos. Assim, no âmbito da política, a autoridade encontra-se suspensa, e mesmo que alguém quisesse exercê-la sobre os demais – o que deixaria de ser uma “autoridade legítima” – seria substituída por alguma forma de coerção ou violência.

Por outro lado, ela não pode ser confundida com a coerção, o uso da força ou da violência, porque não consiste na relação mando/obediência, tampouco no duo dominação/servidão, isto é, em uma relação hierárquica ou assimétrica. Desse modo, a autoridade não necessita para sua legitimidade, uma vez que ela existe somente se for legítima, nem da persuasão, nem da coerção externa ou violência, mas do *reconhecimento*. Dito de outro modo, “a autoridade é *reconhecida* como tal sem a necessidade de afirmar-se mediante a coação, porém também sem estabelecer discussão” (D’ALLONNES, 2008, p. 69, tradução nossa). Conforme d’Allonnes:

A relação de autoridade, nem igualitária nem hierárquica no sentido estrito da relação mando/obediência, implica não obstante uma *dissimetria* característica: um dissimetria não hierárquica, se se preferir. Na relação de autoridade, os dois termos tem algo em comum: *reconhecem* mutuamente a justeza e legitimidade dessa dissimetria em que cada uma de ambas as partes tem seu lugar estabelecido “de antemão” (2008, p. 42, grifo da autora, tradução nossa).

A autoridade existe e, portanto é legítima, na medida em que se reconhece a dissimetria. Essa “dissimetria” presente na relação de autoridade, ao contrário da simetria na persuasão e da assimetria na coerção, supõe o reconhecimento de antemão do lugar (da posição) que cada um ocupa.

Do ponto de vista educacional, o docente ocupa a posição de representante de todos os habitantes do mundo e, por isso, é uma autoridade a quem compete (e tem a competência

para tanto) introduzir os recém-chegados no mundo. No exercício da autoridade, quem educa assume uma dupla responsabilidade: pelo desenvolvimento da criança – recém-chegada em um mundo estranho e preexistente – e pela continuidade do mundo. Os recém-chegados, por seu turno, encontram-se na posição inicial de desamparados e estrangeiros e, em razão disso, necessitam, de um lado, do cuidado e da proteção em relação ao seu desenvolvimento vital, e, por outro, da proteção em relação à novidade, que cada um traz com seu nascimento. Por outro lado, o mundo também necessita de proteção para que não seja destruído pelo vir e ir das gerações.

Não obstante, a autoridade tem sido recusada por aqueles que educam. Tal recusa poderia ser compreendida, a primeira vista, como a irresponsabilidade deliberada de certos docentes frente ao mundo e aos recém-chegados. Essa compreensão, entretanto, não ajuda a esclarecer a questão acerca da crise da autoridade e, por isso, deve ser abandonada. A crise da autoridade, por sua vez, está intimamente relacionada com a crise da tradição, sendo ambas fenômenos do mundo moderno. No caso da crise da autoridade, ela iniciou no âmbito da política e acabou se espalhando para outras esferas da vida humana, como a esfera pré-política da educação. Segundo Arendt, no ensaio “O que é autoridade?”: “essa crise, manifesta desde o começo do século, é política em sua origem e natureza [...] O sintoma mais significativo da crise, a indicar a sua profundidade e seriedade, é ter ela se espalhado em áreas pré-políticas tais como a criação dos filhos e a educação” (2011, p. 128). Na mesma linha argumentativa, mas agora no ensaio “A crise na educação”, a autora afirma:

Evidentemente, há uma conexão entre a perda da autoridade na vida pública e política e nos âmbitos privados e pré-políticos da família e da escola [...] A perda geral da autoridade, de fato, não poderia encontrar expressão mais radical do que sua intrusão na esfera pré-política, em que a autoridade parecia ser ditada pela própria natureza e independer de todas as mudanças históricas e condições políticas (2011, p. 240-241).

Então, com o advento da modernidade, ocorre a perda da autoridade no âmbito político e seu desmoronamento acomete também o âmbito pré-político da educação. Para d’Allonnes, “a autoridade que tem desaparecido de nosso mundo moderno extraía a sua força de um passado inaugural cujo eco se confirmava e renovava no presente. Essa concepção se desmorona literalmente desde o advento da modernidade” (2008, p. 75, tradução nossa). Nesse aspecto, a crise da autoridade significa, sobretudo, que certo conceito de autoridade desapareceu no mundo moderno. Trata-se, pois, da autoridade assentada no passado e transmitida, via tradição.

Nesse viés, a perda moderna da autoridade relaciona-se diretamente com a crise da tradição, especialmente no âmbito da educação. Em termos arendtianos, “a crise da autoridade na educação guarda a mais estreita conexão com a crise da tradição, ou seja, com a crise de nossa atitude face ao âmbito do passado”. (ARENDDT, 2011, p. 243). Com a perda da tradição não significa que, concomitantemente, se tenha perdido o passado, mas apenas que o “fio” da tradição foi rompido, o qual guiava com segurança através dos vastos domínios do passado.

[...] a perda inegável da tradição no mundo moderno não acarreta absolutamente uma perda do passado, pois tradição e passado não são a mesma coisa [...] Com a perda da tradição, perdemos o fio que nos guiou com segurança através dos vastos domínios do passado; esse fio, porém, foi também a cadeia que aglutinou cada sucessiva geração a um aspecto determinado do passado. Poderia ocorrer que somente agora o passado se abrisse a nós com inesperada novidade e nos dissesse coisas que ninguém teve ainda ouvidos para ouvir. Mas negar que, sem uma tradição firmemente ancorada [...] toda a dimensão do passado foi também posta em perigo. Estamos ameaçados de esquecimento, e um tal olvido [...] significaria, que humanamente falando, nos teríamos privado de uma dimensão, a dimensão da profundidade na existência humana. Pois memória e profundidade são o mesmo, ou antes, a profundidade não pode ser alcançada pelo homem a não ser através da recordação. (ARENDDT, 2011, p. 130-131).

A ruptura do “fio” da tradição corresponde tanto a uma oportunidade quanto a um perigo. Uma oportunidade na medida em que abre a possibilidade para uma relação totalmente nova com passado, a qual, até então, era desconhecida, pois com o “fio” rompido da tradição, ele deixou de ser transmitido por esta, apenas em um determinado aspecto. Com isso, tornou-se possível voltar-se ao passado e descobrir “novos tesouros”. Segundo Arendt, “o fio da tradição está rompido, e temos de descobrir o passado por nós mesmos – isto é, ler seus autores como se ninguém os houvesse jamais lido antes” (2011, p. 257). Por outro lado, a crise da tradição torna-se um perigo, uma vez que se corre o risco do esquecimento, já que não mais se pode contar com o auxílio e a segurança da tradição para guiar-se no passado, como também o seu esquecimento pode resultar na perda da dimensão de profundidade.

Assim, sem tradição, o que não acarreta necessariamente a perda do passado, mas o risco eminente de seu esquecimento, rompeu-se a ligação temporal entre o passado e o futuro, pois não há mais um “testamento” a ser transmitido (legado) ao futuro. Isso significa que a tradição mantivera ininterrupta a sucessão das gerações, de modo que as velhas gerações transmitiam a herança recebida outrora às novas gerações, ligando-as aos seus antepassados. Nesse sentido, as velhas gerações eram autoridades, não porque se impunham como tal, mas, fundamentalmente, por exercê-la na transmissão da herança às gerações futuras, conferindo permanência e durabilidade ao mundo. Conforme Arendt, “na medida em que o passado foi

transmitido como tradição, possui autoridade; na medida em que a autoridade se apresenta, historicamente, converte-se em tradição” (2008a, p. 208).

Entretanto, esse caráter indissociável entre autoridade e tradição sucumbe com o advento da modernidade, ou seja, sucumbe com a ruptura da tradição e com a crise da autoridade, acometendo de modo significativo o âmbito educacional. Sob essas condições, ocorre a crise na educação no mundo moderno, como salienta Arendt:

O problema da educação no mundo moderno está no fato de, por sua natureza, não poder esta abrir mão nem da autoridade, nem da tradição, e ser obrigada, apesar disso, a caminhar em um mundo que não é estruturado nem pela autoridade nem tampouco mantido coeso para tradição (2011, p. 246).

Nesse viés, a crise na educação está relacionada diretamente com a ruptura da tradição e a perda da autoridade na modernidade, o que torna extremamente problemática a atividade docente, uma vez que “é sobremodo difícil para o educador arcar com esse aspecto da crise moderna, pois é de seu ofício servir como mediador entre o velho e o novo, de tal modo que sua própria profissão lhe exige um respeito extraordinário pelo passado”. (ARENDR, 2011, p. 243-244).

O docente é um *mediador* entre as velhas gerações e as novas gerações na medida em que ele é um representante de um mundo sempre velho e preexistente em que os recém-chegados nasceram na condição de estrangeiros. Em razão dessa condição, quem educa assume a responsabilidade em introduzir as gerações mais jovens, compartilhando com elas um mundo comum. O mundo torna-se comum exatamente por ser compartilhado na sucessão das gerações enquanto uma herança comum. É preciso ressaltar, contudo, que não se trata de um único e mesmo legado, pois os herdeiros podem modificá-lo em um ou em outros aspectos com suas perspectivas singulares. Nesse sentido, o docente, ao assumir a responsabilidade em compartilhar um mundo comum com os recém-chegados, assume diante deles autoridade. A autoridade do docente não advém de si mesmo, mas do passado, das gerações mais velhas, das quais ele é seu representante. Esse era o caso exemplar da atitude romana, “a autoridade do mestre arraigava-se firmemente na autoridade inclusiva do passado enquanto tal”. (ARENDR, 2011, p. 245).

Todavia, “não mais nos encontramos em tal posição”, afirma Arendt (2011, p. 245), pois rompeu-se definitivamente com o “fio” da tradição, isto é, o elo que ligava todos os habitantes do mundo a uma herança comum. Com isso, tornou extremamente difícil compartilhar o passado com as novas gerações, de maneira a estas sentirem-se em casa e,

portanto, habitantes de um mundo comum. As pessoas em geral e os docentes em particular, encontram-se na situação em que não mais sabem ao certo como tratar o passado, pois não há mais tradição a guia-las até ele. Evidentemente, não só o passado corre risco de fadar-se ao esquecimento, mas também o mundo comum beira à ruína.

Nesta direção, não havendo mais nada em comum entre as pessoas, um interesse comum ou um mundo comum, elas tendem a preocupar-se unicamente com a vida, a sobrevivência e o bem-estar. Em outras palavras, essa situação fica mais clara com o advento da esfera social, em que a vida e passa a ser a única preocupação “comum” dos indivíduos, isto é, o que eles têm em “comum” não é mais um mundo, mas tão somente a preocupação com suas próprias vidas (*zoe*).

Do ponto de vista educacional, ao invés de os docentes compartilharem um mundo comum com os recém-chegados, fazendo destes habitantes daquele, eles passam a atender quase que exclusivamente as necessidades vitais e o bem-estar das crianças, adolescentes e jovens. Então, não mais o mundo, senão a vida dos recém-chegados orienta o processo educativo e a prática docente. Com essa inversão entre mundo e vida, a segunda em detrimento do primeiro, quem educa assume a função de instruir para a vida e não de ensinar os recém-chegados como o mundo é. Nesse sentido, priva-se os recém-chegados de adentrar e de participar de um mundo comum, bem como são privados do passado. Em tal direção, assinala Almeida: “o surgimento de discursos pedagógicos que negam a relevância do passado e se preocupam com a *arte* de viver se dá no contexto da perda da tradição no mundo moderno” (2013, 230, grifo da autora). Tais discursos colocam no centro da prática educativa a vida criança e seu bem-estar, priorizando tudo aquilo que faz parte da infância, como o brincar, o lúdico, assim como seus interesses, desejos e vontades, fazendo dela a protagonista de sua educação. O docente, por seu turno, assume papel de “facilitador”, de “provedor” das necessidades sempre urgentes da criança. Nesse tipo de relação entre docente e recém-chegados, em que se prioriza a vida e o bem-estar destes, a autoridade foi suspensa.

Desse modo, cabe perguntar: como exercer a autoridade docente face aos recém-chegados em um mundo em que a única preocupação que se impõe é com a vida, a sobrevivência e o bem-estar? Em resposta, formula-se que quem educa deve assumir a responsabilidade pelo mundo frente aos recém-chegados, o que implica, de um lado, não deixar o passado ser esquecido, sendo “testemunha viva”²⁰ de um passado sem “testamento”,

²⁰ A maneira de clarificação toma-se as palavras de Gagnebin: “testemunha não seria somente aquele que viu com seus próprios olhos, o *histor* de Heródoto, a testemunha direta. Testemunha também seria aquele que não vai embora, que consegue ouvir a narração insuportável do outro e que aceita que suas palavras levem adiante,

sem tradição; e, de outro lado, implica salvaguardar a potencial capacidade de iniciar novos começos, que cada recém-chegado traz ao mundo com seu nascimento.

Desse modo, a responsabilidade pelo mundo assume a forma de autoridade, na medida em que o docente representa todas as gerações precedentes diante de seus contemporâneos, tendo o ofício de mediar o velho e o novo, de tal sorte que seja possível compartilhar um mundo comum, dando continuidade a ele. Porém, com esse ato o docente potencializa também a capacidade dos recém-chegados de iniciar novos começos. Por isso, o exercício da autoridade docente pode ser compreendida, analogamente, enquanto “o poder dos começos”, uma vez que ela potencializa a capacidade de agir das novas gerações. Nesse sentido, a autoridade docente é uma pré-condição para que os recém-chegados possam agir futuramente, iniciando novos começos no mundo de outros inícios. Assim, a autoridade na educação é uma pré-condição para ação e, portanto, também uma pré-condição para política. Conforme questiona d’Allones:

O que é a autoridade senão o poder dos começos, o poder de dar aos que vieram depois de nós a capacidade de começar a sua vez? Aqueles que a exercem – porém não a possuem – autorizam assim a seus sucessores a empreender por sua vez algo novo, isto é, imprevisto. Começar é começar a continuar. Porém continuar é, também, continuar começando (2008, p. 253, tradução nossa).

3.2 A responsabilidade pelo mundo como manifestação do *amor mundi* na educação: uma possibilidade de reconciliação entre docência e mundo

O conceito de *amor mundi* não só perpassa toda a obra arendtiana – embora sua ocorrência não se dê explicitamente em todos os seus escritos, apenas em alguns –, mas também desempenha papel fundamental na sua compreensão acerca do âmbito da política, e, mais particularmente, na compreensão do âmbito pré-político da educação. Tal importância atribuída a esse conceito reside no fato de que ele é uma resposta à perda moderna do mundo comum, a qual também pode ser considerada, em termos metafóricos, enquanto a “expansão do deserto”. (ARENDDT, 2013a, p. 266)²¹. Nesse sentido, contra a “desertificação” do mundo,

como num revezamento, a história do outro: não por culpabilidade ou por compaixão, mas porque somente a transmissão simbólica, assumida apesar e por causa do sofrimento indizível, somente essa retomada reflexiva do passado pode nos ajudar a não repeti-lo infinitamente, mas a ousar esboçar uma outra história, a inventar o presente” (2009, p. 57).

²¹ Segundo Kohn, “o deserto é uma metáfora da crescente perda do nosso mundo, como o que Arendt se refere à nossa ‘dupla fuga da Terra para o universo e do mundo para o eu-mesmo’ [...] O deserto é uma metáfora de algo que *já* existe e, dada a permanente necessidade que tem o mundo de ser renovado, ‘reiniciado’, *sempre* existe. O

o não-mundo, o pensamento arendtiano aponta para a necessidade do *amor mundi*.

o mundo humano é sempre o produto do *amor mundi* do homem, um artifício humano cuja potencial imortalidade está sempre sujeita à mortalidade daqueles que o constroem e à natalidade daqueles que vêm viver nele. É uma eterna verdade o que disse Hamlet: “O mundo está fora dos eixos; Ó que grande maldição/ Eu ter nascido para trazê-lo à razão!”. Neste sentido, na sua necessidade de iniciantes para que ele possa começar de novo, o mundo é sempre deserto. (ARENDDT, 2013a, p. 269).

O *amor mundi* é a opção primeira e fundamental pelo mundo, o qual, apesar de possuir certa durabilidade ao transcender o vir e ir das gerações, está sempre sujeito à ruína pelo tempo. Isso ocorre em razão de que, em sua natureza, carrega a marca indelével de ter sido construído por mãos mortais e, em razão disso, encontra-se o tempo todo sob o eminente risco de tornar-se tão mortal como seus artificios. Porém, contra a eminência de sua destruição, de um “mundo fora dos eixos” (ou da “desertificação” do mundo, por assim dizer), existe a possibilidade advinda da natalidade, pela qual os recém-chegados trazem consigo a novidade, a capacidade de agir, de iniciar novos começos. Essa “novidade”, antes de tudo, precisa ser preservada para que seja possível “pôr em ordem” o mundo, isto é, renová-lo, a fim de que seja ainda possível “sentir-se em casa” e habitante dele, contendo, assim, o crescente processo de “desertificação”. Nessa direção, Kohn afirma:

[...] analogamente ao modo como no mundo natural as árvores regeneram a terra árida fincando as suas raízes fundo na terra, novos começos podem ainda transformar o deserto num mundo humano. As chances de isso não acontecer são imensas, mas o “milagre” da ação está *ontologicamente* enraizado na humanidade, não como espécie singular, mas como pluralidade de inícios singulares (2013, p. 36-37, grifo do autor).

Com isso, o *amor mundi* é pré-condição da ação (CORREIA, 2008, p. 27), a qual somente se realiza na presença de outros, na pluralidade. Ao contrário, nas condições do deserto, há ausência da pluralidade – “a redução dos seres humanos plurais a único homem-massa”. (KOHN, 2013, p. 36) –, pois, deixa de existir um domínio público-político. Na ausência de um espaço público onde as pessoas possam aparecer, por meio da ação e do discurso, revelando *quem* são, a ação é substituída pelo comportamento, bem como se substituem as vivências na pluralidade pela existência singular em outras esferas da vida (ou, em condições mais extremas, como no caso dos movimentos totalitários, a substituição se dá inicialmente pelo isolamento e, posteriormente, pelo “estar a sós”). A essas outras esferas

deserto não é o resultado da vida política pública, mas de sua ausência” (ARENDDT *apud* KOHN, 2013, p. 35-36, grifo do autor).

Arendt chamou também, metaforicamente, de “oásis”²², segundo ela:

Os oásis são as esferas da vida que existe independente, ao menos em larga medida, das condições políticas. O que deu errado foi a política, a nossa existência plural, não o que podemos fazer e criar em nossa existência no singular: no isolamento do artista, na solidão do filósofo, na relação intrinsecamente sem-mundo entres seres humanos tal como existe no amor e às vezes na amizade (2013a, p. 268).

Esses oásis – filosofia e a arte, amor e amizade – compreendidos como pertencentes a outras esferas da vida, como o domínio privado – e, quiçá também o âmbito pré-político da educação – são lugares de resistência à “desertificação” do mundo. Isso significa que as pessoas retiraram-se do mundo feito deserto para os oásis, porque não se deixaram habituar as condições de vida desérticas, tampouco o buscam em razão da fuga e do escapismo, mas, ao contrário, como modo de resistir a ele. Dessa forma, “os oásis, que não são lugares de “relaxamento”, mas fontes vitais que nos permitem viver no deserto sem nos reconciliarmos com ele”. (ARENDR, 2013a, p. 268). Algumas pessoas por não encontrarem um espaço público para agirem em conjunto com outros e, portanto, para realizarem a liberdade por meio da ação, “retiram-se”²³ para os oásis e recolhem-se para a sua liberdade de pensamento, como foi, em certo sentido, o caso exemplar de Lessing tomado por Arendt. Conforme a autora:

Para Lessing, o pensamento não brota do indivíduo e não é manifestação de um eu. Antes, o indivíduo – que Lessing diria criado para ação, não para o raciocínio – escolhe tal pensamento porque descobre no pensar um outro modo de se mover em liberdade no mundo [...] Quando os homens são privados do espaço público – que é constituído pela ação conjunta e a seguir se preenche, de acordo consigo mesmo, com os acontecimentos e estórias que se desenvolvem em história –, recolhem-se para a liberdade de pensamento [...] E um pouco desse recolhimento parece ter sido imposto a Lessing [...] Lessing recolheu-se no pensamento, mas de forma alguma em seu próprio eu; e se para ele existia um elo secreto entre ação e pensamento [...], o elo consistia no fato de que tanto a ação como o pensamento ocorrem em forma de movimento, portanto, a liberdade subjaz a ambos: a liberdade de movimento. (ARENDR, 2008a, p. 16-17).

Em contraposição, os oásis são destruídos na medida em que os indivíduos se adaptam às condições de vida no deserto, por meio da psicologia, por exemplo, pois ela “vira tudo de cabeça para baixo: precisamente porque sofremos nas condições do deserto é que ainda somos

²² Na esteira arendtiana, Ludz afirma que “o oásis é, de forma bem concreta, a terra da cultura, a terra cultivada, e o deserto deve ser considerado como tudo aquilo que não é cultivado, tomando-se como um parâmetro determinado da cultura e da formação ocidental” (2007, p. 182).

²³ Segundo Arendt, “essa retirada do mundo não prejudica necessariamente o indivíduo; ele pode inclusive cultivar grandes talentos ao ponto da genialidade e assim, através de um rodeio, ser novamente útil ao mundo. Mas, a cada uma dessas retiradas, ocorre uma perda quase demonstrável para o mundo; o que se perde é o espaço intermediário específico e geralmente insubstituível que teria se formado entre esses indivíduos e seus companheiros homens” (2008a, p. 11-12).

humanos e ainda estamos intactos; o perigo está em nos tornarmos habitantes do deserto e nele passarmos a nos sentir em casa”. (ARENDDT, 2013a, p. 266-267). Da mesma forma, “as tempestades de areia”, os movimentos totalitários, se ajustam mais adequadamente sob as condições do deserto.

Tanto a psicologia, o exercício de adaptação da vida humana ao deserto, quanto os movimentos totalitários, as tempestades de areia em que falsas e pseudo-ações irrompem subitamente da quietude, colocam em risco iminente duas faculdades humanas que nos permitem transformar pacientemente o deserto, e não a nós mesmos: as faculdades da paixão e da ação. É verdade nas mãos dos movimentos totalitários ou das adaptações da psicologia moderna nós sofremos menos; perdemos a faculdade de sofrer e como ela a virtude da resistência. (ARENDDT, 2013a, p. 267).

Por outra parte, os oásis também são destruídos na medida em que se tenta fugir ou escapar do deserto para ele – “escapar do mundo do deserto, da política” (ARENDDT, 2013a, p. 268). Em termos arendtianos, “pelo fato de arruinarmos os oásis quando vamos a eles com o propósito de escapar deles, às vezes é como se tudo conspirasse para generalizar as condições de deserto” (ARENDDT, 2013a, p. 269).²⁴

Frente às crescentes condições desérticas no mundo moderno e contemporâneo, Arendt elabora duas “questões antiniilistas”, quais sejam:

[...] da condição de não-mundo que veio à luz na era moderna [...] proveio a pergunta [...] *por que existe alguma coisa em vez de nada?* E das condições específicas de nosso mundo contemporâneo, que nos ameaça não apenas com o nada, mas também com o ninguém, talvez surja a pergunta: *por que existe alguém em vez de ninguém?* Estas perguntas podem parecer niilistas, mas não são. Ao contrário, são perguntas antiniilistas feitas numa situação objetiva de niilismo em que o nada e o ninguém ameaçam destruir o mundo (2013a, p. 269, grifo nosso).

A primeira pergunta refere-se aos primórdios da modernidade em que o mundo tem sido paulatinamente transformado em um deserto, em “nada”, não-mundo. Nesse sentido, não haveria mais um lugar no qual as pessoas sentir-se-iam em casa – um lugar que cada uma ocupa em mundo comum – e, portanto, elas se encontrariam desenraizadas. Dessa forma, sem um mundo em que se possa “deitar raízes”²⁵, as pessoas estariam “soltas no ar” (como

²⁴ Essa passagem apresenta-se uma variação de termos na compilação feita por Ludz, a saber: “como os oásis que podem dar vida são exterminados quando nos lançamos ao objetivo de fuga, às vezes pode parecer que tudo conspira para fazer o deserto tornar-se universal” (ARENDDT *apud* LUDZ, 2007, p. 180).

²⁵ Arendt usa expressão “deitar raízes” referindo-se à faculdade humana do pensar, uma vez que cada pessoa estabelece um sentido de pertencimento ao mundo. Conforme a autora, “Pensar e lembrar [...] é o modo humano de *deitar raízes*, de cada um tomar seu lugar no mundo a que todos chegamos como estranhos. O que em geral chamamos de uma pessoa ou uma personalidade, distinta de um mero ser humano ou de um *ninguém*, nasce realmente desse *processo do pensamento que deita raízes*”. (ARENDDT, 2004, p. 166). Nesse sentido, por meio do pensar cada um “deita raízes” em mundo comum, voltando ao passado – aos inícios –, e estabelece seu lugar

veremos adiante). Consequentemente, “não ter raízes significa não ter no mundo um lugar reconhecido e garantido pelos outros; ser supérfluo significa não pertencer ao mundo de forma alguma”. (ARENDDT, 2012, p. 634). O fato de “não ter raízes”, de não ter um lugar no mundo, significa que o ser humano é tornado supérfluo e, portanto, “ninguém”. Isso corresponde à segunda pergunta em que, nas condições contemporâneas, especialmente com os movimentos totalitários – e, em particular, os campos de concentração e extermínio, onde ocorreram experiências reais da dominação total²⁶ – busca-se aniquilar a pluralidade humana com destruição da espontaneidade (ou da singularidade) de cada pessoa, tornando-as supérfluas, “ninguém”.²⁷

Embora as pessoas não vivam mais sobre os regimes totalitários, Arendt adverte para o fato de que o isolamento dos indivíduos – enquanto condição pré-totalitária, como já apontado anteriormente – acompanhado do estranhamento e do desenraizamento, são característicos de uma sociedade atomizada, de massas.

O isolamento, como acompanhante do estranhamento e do desenraizamento, é, em termos humanos, a enfermidade própria de nossos tempos. É claro que ainda podemos ver pessoas – em número cada vez menor – se agarrando umas às outras como se estivessem soltas no ar, sem o auxílio dos canais normais de comunicação oferecidos por um mundo de convívio comum, para escapar juntas à maldição de virarem desumanas, numa sociedade em que todos parecem ser supérfluos e assim são vistos por seus semelhantes. (ARENDDT, 2008b, p. 377).

Dessa forma, no isolamento perde-se o convívio com outras pessoas, perde-se o contato com o mundo. Disso advém o desenraizamento das pessoas em relação ao mundo, isto é, não há um lugar que seja seu no mundo, um lugar garantido e reconhecido por outros, onde possam ser vistas e ouvidas, em razão disso, elas são tornadas “ninguém”, seres supérfluos. E, enquanto supérfluos, não somente lhes é negado agir e falar, como também lhes é negada a individualidade, pois, “para nossa individualidade enquanto tal – inequívoca e insubstituível – dependemos completamente de outras pessoas”. (ARENDDT, 2008b, p. 378). Nesse aspecto, a

nele, garantido e reconhecido por outros. Então, esse sentido de pertencimento ao mundo pode ser entendido como o pressuposto para toda ação orientada sempre pela responsabilidade por ele.

²⁶ Segundo Arendt, os campos de concentração e extermínio, enquanto experiências reais da dominação total, buscam eliminar a “espontaneidade”, que Arendt veio a chamar n’A *condição humana* de “singularidade”, o caráter de imprevisibilidade. Para a autora, “os campos destinam-se não apenas a exterminar pessoas e degradar seres humanos, mas também servem à chocante experiência de eliminação, em condições cientificamente controladas, da própria espontaneidade como expressão da conduta humana, e a transformação da personalidade numa simples coisa, em algo que nem mesmo os animais são”. (ARENDDT, 2012, p. 582).

²⁷ Os regimes totalitários buscavam tornar as pessoas supérfluas, a fim de exterminá-las. Para tanto, era preciso destruir a singularidade (ou a espontaneidade, como assinalado anteriormente), que ocorria em três passos: eliminação da pessoa jurídica – ou a eliminação dos direitos civis e políticos; o assassinato da pessoa moral; e, por fim, a destruição da individualidade da pessoa. (Cf. ALMEIDA, 2011, p. 105-107).

individualidade precisa que se esteja na companhia de outros, ou seja, a singularidade humana somente pode aparecer na medida em que haja a pluralidade.

Assim sendo, nas condições niilistas do “nada” e do “ninguém” a educação certamente não passa incólume, pois quem educa e os recém-chegados podem ser transformados em seres supérfluos. Conforme Almeida:

A escola passa por tempos sombrios [...] porque as pessoas envolvidas na educação tornaram-se cada vez mais supérfluas. Pouco interessa *quem é* o professor e sua relação com o mundo, se pelo menos souber aplicar os métodos prescritos ou seus alunos obtiverem os conhecimentos necessários para os provões, vestibulares e outras avaliações de larga escala. Quanto aos alunos, sabemos *o que* são: ricos ou pobres, negros ou brancos, onde moram e os conhecimentos que possuem ou não, mas muitas vezes, ninguém sabe *quem* são os alunos, já que as condições de trabalho e o modo de funcionamento da escola fazem com que o professor nem sequer saiba o nome deles. Numa educação anônima não há pessoas que se revelam, nem experiências sobre as quais possamos pensar e nas quais possamos encontrar algum sentido para a educação (2011, p. 225).

Nessa educação, em que os envolvidos são tornados supérfluos, eles não são ouvidos nem visto, e, portanto, tudo o que possam dizer ou fazer não tem qualquer importância. Desse modo, docentes e educandos não podem revelar *quem* são, constituindo-se em seres *anônimos*, que não deixaram qualquer rastro atrás de si, em razão disso, ninguém se lembrará deles e de seus nomes. Como bem argumenta Gagnebin, “[...] aquilo que não tem nome, aqueles que não têm nome, o *anônimo*, aquilo que não deixa nenhum rastro, aquilo que foi tão bem apagado que mesmo a memória de sua existência não subsiste – aqueles que desapareceram tão por completo que ninguém lembra de seus nomes” (2009, p. 54, grifo nosso).

Entretanto, se, mesmo em tempo sombrios em que “nada”, o não-mundo, parece predominar, ao invés de “algo”, o mundo, e quando o “ninguém” – seres humanos tornados supérfluos – parece predominar ao “alguém” – seres humanos singulares e plurais, então mesmo em tempos de completa escuridão, sempre há a esperança de que apareçam algumas luzes bruxuleantes. Em termos arendtianos

[...] mesmo no tempo mais sombrio temos o direito de esperar alguma iluminação, e que tal iluminação pode bem provir, menos das teorias e conceitos, e mais da luz incerta, bruxuleante e frequentemente fraca que alguns homens e mulheres, nas suas vidas e obras, farão brilhar em quase todas as circunstâncias e irradiarão pelo tempo que lhes foi dado na Terra. (ARENDDT, 2008a, p. 9).

Essas luzes são aquelas pessoas que, de algum modo, conseguiram resistir às condições mais agudas do deserto – do “nada” e do “ninguém” – e realizaram a promessa que

trouxeram com o seu nascimento: a capacidade de iniciar novos começos. Analogamente, na educação, essas luzes bruxuleantes podem surgir em alguma escola ou sala de aula, através de alguma experiência específica ou singular. Conforme Almeida, “a experiência singular é imprevisível, já que é diferente de tudo o que foi vivido antes. Em virtude da capacidade da pessoa de iniciar algo nunca antes visto e, portanto, provocar uma ruptura, sua ação não é apenas consequência ou efeito de determinadas circunstâncias” (2011, p. 221). Nesse sentido, cada pessoa ao nascer é um novo começo, ou em termos arendtianos, “cada novo nascimento garante esse começo; ele é, na verdade cada um de nós”. (ARENDDT, 2012, p. 639).

Essa capacidade, ainda que seja uma promessa, somente pode realizar-se por meio daqueles que querem que o mundo continue sendo humano o bastante para que seus atuais e novos habitantes sintam-se verdadeiramente em casa nele. Esse querer permanente torna-se, então, em amor ao mundo. Dito de outro modo, o *amor mundi* nada mais é do que um querer permanente (esse querer Arendt vai compreendê-lo com base na faculdade humana da *vontade*²⁸), que se transforma em amor, a partir do qual se afirma que o mundo persista juntamente com seus habitantes. Conforme Arendt (2000, p. 263), “não há maior afirmação de algo ou de alguém do que amar este algo ou alguém, isto é, do que dizer: quero que sejas – *Amo: Volo ut sis*”. Nesse sentido, amar “algo”, um mundo comum, e amar “alguém”, a pluralidade de pessoas singulares, significa dizer um “sim” ao mundo e aos recém-chegados, afirmando que eles sejam, isto é, tornando possível que eles apareçam, revelando *quem* são. Assim, o *amor mundi* manifesta-se por meio daqueles que assumiram a responsabilidade em dizer um “não” ao não-mundo e as tendências (totalitária vigentes) de transformar os seres humanos em seres supérfluos, e, ao mesmo tempo, dizer um “sim” a um mundo comum e aos seus habitantes. Em razão disso, se pode afirmar, com Arendt, que o mundo é um “produto” do *amor mundi*, no sentido de que as pessoas agem por amor ao mundo, assumindo a responsabilidade de conservar e/ou de renová-lo.

Neste viés, a interpretação do pensamento arendtiano por Assy relaciona-se diretamente com os argumentos acima,

O *amor mundi* é o amor por aquilo que é criado através da ação em conjunto, o amor que dá uma durabilidade às invenções da liberdade política, como também proporciona uma realidade estável às gerações futuras [...] Para Arendt, sob a influência direta de santo Agostinho, a ação depende da vontade humana, e o *amor mundi* é a intensificação dessa vontade (2004, p. 57).

²⁸ Na esteira arendtiana, Assy sintetiza essa faculdade: “a vontade é a faculdade pela qual afirmamos e negamos. Podemos dizer sim ou não àquilo que é” (ASSY, 2004, p. 53).

Dessa forma, contra a crescente desertificação do mundo impõe-se o amor ao mundo, pois, afinal, “nós, que não somos do deserto, embora vivamos nele, podemos transformá-lo num mundo humano” (ARENDR, 2013a, p. 266). Essa possibilidade de transformação do deserto em mundo humano resulta do *amor mundi* manifesto, através da responsabilidade de “pôr em ordem” um “mundo sempre fora dos eixos”. Esse “pôr em ordem” significa “renovar o mundo, o que podemos fazer porque todos entramos num ou noutra tempo como recém-vindos a um mundo que existia antes de nós e ainda vai existir depois que partimos, quando teremos deixado a sua carga para nossos sucessores”. (ARENDR, 2004, p. 90).

Em matéria de educação, somente quem ama o mundo e seus novos habitantes é capaz de assumir a responsabilidade por ambos, e, portanto, pode tomar parte na sua educação. Caso contrário, Arendt é implacável: “qualquer pessoa que se recuse assumir a responsabilidade coletiva pelo mundo não deveria ter crianças, e é preciso proibi-la de tomar parte em sua educação” (2011, p. 239). Com isso, cabe a quem deseja educar assumir a responsabilidade pelo mundo e pelos seus novos habitantes, manifestando seu amor por ambos.

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar o mundo comum. (ARENDR, 2011, p. 247).

Assim, o *amor mundi* na educação manifesta-se duplamente: o *amor* ao mundo, onde quem educa assume a responsabilidade de compartilhá-lo com os recém-chegados, garantindo, com isso, a continuidade de um mundo comum; e o *amor* aos recém-chegados frente os quais o docente assume a responsabilidade de salvaguardar a novidade, a capacidade de iniciar novos começos, o que torna possível a renovação do mundo.

Entretanto, esses dois modos de amor podem tornar-se inoperantes por aqueles que educam. Conforme Masschelein e Simons:

A primeira é uma absolutização do amor pelo mundo segundo o qual as coisas do mundo são transformadas em *suas* coisas e já não são trazidas para a mesa e liberadas para todos usarem. Tal professor bloqueia a nova geração, porque a experimenta como uma ameaça. Tolera ou (faz mau) uso da geração jovem para seus próprios fins e rejeita todas as formas de renovação. A segunda é absolutização do amor pelas crianças onde estas são transformadas em *suas* crianças e a tarefa do ensino é deixada à margem. Tal professor não leva as crianças a sério e as priva da oportunidade de formação. Uma sufocante absolutização (2013, p. 134, grifo dos autores).

Essa dupla absolutização do amor também se configura como na recusa docente em assumir a responsabilidade pelo mundo. Por um lado, amar o mundo não significa, para quem educa, torná-lo “seu”, de modo a privar os recém-chegados de iniciar novos começos, de se tornarem sujeitos ao revelarem quem são, de renovarem o mundo. Pelo contrário, amar o mundo significa que o docente está disposto a compartilhá-lo com as novas gerações, autorizando-as a iniciarem novos começos em um mundo comum. Por outro lado, amar os recém-chegados não significa também torná-los “seus”, de maneira a privá-los de fazerem parte de um mundo comum. Amar o mundo significa dizer aos educandos: “– Isso é o *nosso* mundo” (ARENDR, 2011, p. 239, grifo nosso). O pronome possessivo “nosso” indica que os adultos (os docentes) estão de posse do mundo, da sua herança, mas que não é “sua”, mas de todos e, por isso, pública. Nesse mundo comum que é “nosso”, e, portanto, de todas as gerações passadas e futuras, os docentes assumem o compromisso de convidar os educandos a fazerem parte dele, apresentando a sua herança pública. Na educação, portanto, amar o mundo significa assumir a responsabilidade pelos recém-chegados, e, também, amar os recém-chegados significa assumir a responsabilidade pelo mundo. Desta forma, quem educa manifesta o *amor mundi* na educação quando assume essa dupla responsabilidade.

Todavia, é possível ensinar o *amor mundi* aos educandos? O *amor mundi* não é ensinável da mesma forma como o são os “conteúdos”, porém, não significa que ele seja algo dado, senão ele *aparece* “no compromisso e na responsabilidade pelo mundo traduzida naqueles que o apresentam”. (CORREIA, 2010a, p. 819). Nesse sentido, o *amor mundi* pode se manifestar, por meio dos docentes que decidiram assumir a responsabilidade pelo mundo, mostrando seu apreço pelas “coisas” do mundo, por aquilo que ensinam ao seus educandos. Dessa forma, aos educandos podem sentir-se contagiados pelo *amor mundi* dos docentes, na medida em que, estes se constituem como exemplos. Essa exemplaridade do docente, embora não seja pública no sentido de que se trata de exemplos públicos ou de personalidades públicas, as quais, por seu turno, possuem maior visibilidade e ocupam centralidade nas escolhas pessoais de exemplos, mesmo assim seu exemplo pessoal pode exercer grande influência sobre os educandos, especialmente, no que se refere a responsabilidade pelo mundo. A esse respeito, é elucidativo o que escreve Assy,

Agnes Heller constrói um diálogo imaginário entre uma garota, Fifi, e sua avó, um exemplo surpreendente da força da exemplaridade e da experiência em matéria de ética. Fifi afirma: “Até agora tenho confiado em minha habilidade de discernir entre o certo e o errado. Tenho aprendido com você a fazê-lo. Embora não tenha me ensinado nenhuma norma, cresci como uma garota de responsabilidade, e que tinha que responder à sua consciência. [...] Você nunca utilizou os termos ‘mal’ ou ‘bem’ neste contexto. Nunca disse ‘você é uma boa menina’ ou ‘você é uma menina má’. Você me enaltecia ou recriminava apenas por meus atos e feitos”. Em alguns casos, exemplos particulares, formados a partir de experiências aparentemente simples e cotidianas, exercem um papel decisivo de conector com figuras públicas – tais exemplos pessoais incorporam exemplos e experiências públicas. (HELLER *apud* ASSY, 2004, p. 49-50).

Nessa direção, o fato de não mais contar com uma tradição, em que guiava aos vastos domínios do passado, de modo a selecionar, indicar, mostrar o que se considerava de mais valioso, faz com que agora se tenha que buscar o passado por conta própria, sem uma tradição a orientar. Apesar de encontrar-se sem qualquer orientação, é preciso voltar ao passado, a fim de que ele não seja esquecido. Mas, como voltar ao passado sem que se possa contar com qualquer orientação? Essa volta ao passado não apenas deve significar a tentativa de compreender melhor o presente, mas também na busca de descobrir exemplos, experiências que testemunham o amor ao mundo. Em outros termos, isso significa escolher quem se quer como companhia, exemplos. Nesse sentido, Arendt é enfática

[...] nas nossas decisões do certo e do errado vão depender de nossa escolha da companhia, daqueles com quem desejamos passar nossa vida. Uma vez mais, essa companhia é escolhida ao pensarmos em exemplos, em exemplos de pessoas mortas e vivas, reais ou fictícias, e em exemplos de incidentes passados ou presentes. No caso improvável de que alguém venha nos dizer que preferiria o Barba Azul por companhia, tomando-o assim como seu exemplo, a única coisa que poderíamos fazer é nos assegurarmos de que ele jamais chegasse perto de nós. Mas receio que seja muito maior a probabilidade de que alguém venha dizer que não se importa com a questão e que qualquer companhia lhe será satisfatória. Em termos morais e até políticos, essa indiferença, embora bastante comum, é o maior perigo. (ARENDR, 2004, p. 212).

Em matéria de educação, o docente não pode ser indiferente na escolha de exemplos nos quais deve apresentar aos recém-chegados, pois, caso contrário, quem é indiferente em relação ao “conteúdo” que ensina não educa. Conforme Arendt, “é muito fácil, porém, ensinar sem educar, e pode-se aprender durante o dia todo sem por isso ser educado” (ARENDR, 2011, p. 247). Nesse sentido, o docente deveria escolher e apresentar ao educandos aqueles exemplos reais ou fictícios em que de certa forma se manifestou o amor ao mundo, de modo que os recém-chegados possam tê-los também como suas companhias. Porém, também trata-se de apresentar aqueles experiências que contribuíram para a desertificação do mundo, a fim de que não mais se repitam no presente e no futuro.

Dessa forma, ao assumir a responsabilidade pelo mundo frente aos recém-chegados, quem educa manifesta seu amor ao mundo e aos seus novos habitantes, de modo a afirmar sua posição contrastante à crescente desertificação do mundo, onde ele está sujeito ao perigo eminente de tornar-se um “nada”, um não-mundo, assim como os seus habitantes correm o risco de ser transformados em “ninguém”, em seres supérfluos.

Assim, o que está em jogo não é apenas a reconciliação entre docente e mundo – condição necessária para educação, conforme Arendt –, mas, sobretudo, a reconciliação de homens e mulheres com um mundo comum, que se torna realmente possível, não exclusivamente, através da educação.

CONCLUSÃO

Neste trabalho, investigou-se a relação entre docência e mundo em Hannah Arendt. Para a autora, essa relação é intrínseca ao ofício docente na medida em que este, enquanto representante de todos os habitantes, assume a responsabilidade de introduzir os recém-chegados em um mundo comum. É também do seu ofício servir de mediador entre o mundo e os recém-chegados, entre velhas e novas gerações.

No entanto, a responsabilidade pelo mundo tem sido recusada pelos docentes, o que, à primeira vista, poderia ser atribuído a certos educadores que, por algum capricho ou não, negligenciaram seu compromisso com o mundo e com os novos habitantes. Tal recusa, porém, tornou-se mais clara na medida em que compreendida desde o advento do social na modernidade. Isso porque com o aparecimento do domínio social, as antigas fronteiras que mantinham separados e distintos os domínios privado (do lar e da família) e público (política) foram diluídas, de tal modo que aquilo que era próprio da privacidade – a vida, a sobrevivência e o bem-estar, assim como o trabalho – tornaram-se a única preocupação comum aos indivíduos; e, aquilo que próprio da publicidade – a ação e o discurso – não só tornou-se interesse privado, mas, sobretudo, foi minguado a ponto de desaparecer completamente. Com isso, houve, na modernidade, a inversão entre mundo e vida, impactando sobremaneira no âmbito pré-político da educação. Paralelamente, tem-se, também, a ruptura do “fio” da tradição correlata à perda da autoridade, que corroborou para a crise na educação.

Por conseguinte, inverteu-se o objetivo da educação – ao invés de educar os recém-chegados para um mundo comum, eles são instruídos na arte de viver -, bem como se inverteu a relação entre as velhas e novas gerações – os recém-chegados foram “adultizados”, enquanto os adultos “minorizados”. Consequentemente, a vida e o bem-estar dos educandos tornaram-se centrais ao processo educativo, em particular, para a prática docente. Essas inversões, contudo, foram aceitas sem maiores questionamentos pelos docentes, sem que eles tivessem consciência do que isso acarretaria aos novos habitantes e ao mundo comum. Nesse sentido, quem educa acabou recusando-se em assumir a responsabilidade pelo mundo em benefício da vida e do bem-estar dos educandos. Com isso, rompeu-se com a relação entre docência e mundo.

Partindo dessa problemática, a presente dissertação explorou a questão acerca de como educar os recém-chegados para um mundo comum na medida em que mais e mais se impõe em seu lugar a preocupação com a vida, a sobrevivência e o bem-estar. Dado que, Arendt, não apresenta soluções, mas provoca o “exercício” do pensamento no intuito de chegar-se à compreensão, a qual nunca cessa, a autora, considera indispensável, na educação, que o docente seja duplamente responsável: pelo mundo e pelos recém-chegados.

Neste viés, procurou-se sustentar que uma possível reconciliação entre docência e mundo, decorre da própria noção de responsabilidade pelo mundo, compreendida aqui como condição de possibilidade para o exercício da autoridade docente, assim como a manifestação do *amor mundi* na educação. Por um lado, a responsabilidade pelo mundo assume a forma de autoridade, uma vez que o docente é um representante de todos os habitantes do mundo, o que lhe autoriza a mediar a relação entre as velhas e as novas gerações. Mas não se trata somente de ser um mediador, mas também de alguém que, enquanto “testemunha viva”, é responsável em legar uma “herança sem testamento” (“o passado sem uma tradição”) aos novos herdeiros de um mundo comum. Essa “herança”, por sua vez, potencializa a capacidade dos recém-chegados de iniciar novos começos, pois sem ela, estes tampouco poderiam agir. Em razão disso, é possível entender a autoridade docente como “o poder dos começos”, posto que, não se pode mais contar no mundo moderno nem com a autoridade, tampouco com a tradição.

Por outro lado, a responsabilidade pelo mundo manifesta o *amor mundi* na educação, na medida em que o docente ama o mundo e os seus novos habitantes o bastante para assumir a responsabilidade por ambos, o que significa um “querer permanente” (ou a vontade) que o mundo comum continue sendo “algo”, sem que seja transformado em um “nada” – não-mundo. Mas também em um querer permanente que os recém-chegados sejam um “alguém” – seres singulares – ao invés, de um “ninguém” – pessoas tornadas supérfluas, pois, nas condições de um mundo feito deserto existe o perigo eminente de vir a prevalecer o “nada” e o “ninguém”.

Então, aposta em uma possível reconciliação entre docência e mundo – que não deixa de ser uma aposta na educação – é também uma aposta na reconciliação de homens e mulher com um mundo comum, que pode acontecer, uma vez que quem educa assume a responsabilidade pelo mundo frente aos recém-chegados, demonstrando seu amor por ambos. É claro, que essa reconciliação não depende exclusivamente da educação, mas sem esta, ela se quer torna-se possível.

Por fim, ao pesquisar no campo educacional a relação entre docência e mundo dentro do universo conceitual arendtiano que, embora Arendt tenha se dedicado a pensar sobre a

educação em apenas dois ensaios de ocasião, sendo um deles “A crise na educação”, no qual me ocupei mais detidamente, considero certos conceitos/noções por ela desenvolvidos fundamentais para pensar a educação em geral, e a docência em particular, na contemporaneidade, tais como: natalidade, singularidade, ação, pluralidade, responsabilidade pelo mundo, *amor mundi*, mundo comum, começos, pensar, compreensão, entre outros. Nesse sentido, ariscaria, sem poder desenvolver no presente momento, pensar com Arendt uma Filosofia da Educação dos começos, pois, afinal, todo término (de uma pesquisa) não significa em um “fim”, mas a possibilidade sempre aberta de novos começos...

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Odílio Alves. Condição humana e educação em Hannah Arendt. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/download/1965/1639>> Acesso em: 08 out. 2012.
- ALMEIDA, Vanessa Sievers de. A distinção entre conhecer e pensar em Hannah Arendt e sua relevância para a educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, vol. 36, n. 3, p. 853-865, set./dez., 2010.
- _____. Educação e liberdade em Hanna Arendt. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, vol. 34, n. 3, p. 465-479, set./dez., 2008.
- _____. *Educação em Hannah Arendt: entre o mundo deserto e o amor ao mundo*. São Paulo: Cortez, 2011.
- _____. Recém-chegadas e estranhas: as crianças e o mundo comum na obra de Hannah Arendt. Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/912/713>> Acesso em: 01 jul. 2013.
- _____. Amor mundi e educação: reflexões sobre o pensamento de Hannah Arendt. (Tese de Doutorado). Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-08122009-160028/pt-br.php>> Acesso em: 03 nov. 2014.
- ALVES NETO, Rodrigo Ribeiro. *Alienação do mundo: uma interpretação da obra de Hannah Arendt*. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Ed. Loyola, 2009.
- AMIEL, Anne. *Hannah Arendt: política e acontecimento*. Lisboa: Instituto Piaget, 1997.
- _____. *A não-filosofia de Hannah Arendt: revolução e julgamento*. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.
- ARENDDT, Hannah. *Lições sobre a filosofia política de Kant*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993.
- _____. *O conceito de amor em Santo Agostinho*. Lisboa: Instituto Piaget, 1997.
- _____. *A vida do espírito*. 4 ed. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.
- _____. *Compreensão e política e outros ensaios 1930-1954*. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2001.
- _____. *Responsabilidade e Julgamento*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- _____. Trabalho, obra, ação. Trad. Adriano Correia, rev. Theresa de Calvet Magalhães. *Cadernos de Ética e Filosofia Política* 7, 2/2005, p.175-201.

____. *O que é política?* 7 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

____. *Homens em tempos sombrios*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008a.

____. *Compreender: formação, exílio e totalitarismo (ensaios)*. São Paulo: Companhia das Letras; Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008b.

____. *A condição humana*. 11 ed. Trad. Roberto Raposo e rev. Adriano Correia. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

____. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2011. (Debates; 64)

____. Totalitarismo. Trad. Adriano Correia. *Revista Inquietude*, Goiânia, vol. 2, nº2, ago/dez, 2011a, p. 228-237.

____. *Origens do totalitarismo*. Trad. Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

____. *Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

____. *A promessa da política*. 5 ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2013a.

ASSIS CÉSAR, Maria Rita de; DUARTE, André. Hannah Arendt: pensar a crise da educação no mundo contemporâneo. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, vol. 36, n. 3, p. 823-837, set./dez., 2010.

AVRITZER, Leonardo. Ação, fundação e autoridade em Hannah Arendt. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ln/n68/a06n68.pdf>> Acesso em: 08 out. 2012.

BARCENA, Fernando. Uma pedagogía del mundo: aproximación a la filosofía de la educación de Hannah Arendt. Disponível em: <http://www.academia.edu/1468080/Una_pedagogia_del_mundo._Aproximacion_a_la_filosofia_de_la_educacion_de_Hannah_Arendt_en_Revista_Anthropos_n_224_pp._113-139> Acesso em: 03 de ago. 2013a.

____. Pedagogía de la memoria y transmisión del mundo: notas para una reflexión. Disponível em: <http://www.academia.edu/1468069/Pedagogia_de_la_memoria_y_transmision_del_mundo._Conciencia_Social._Anuario_de_Didactica_de_la_Geografia_la_Historia_y_otras_Ciencias_Sociales_2011_15_pp.109_-120> Acesso em: 03 de ago. 2013b.

____. La muerte de las luciérnagas. Sobre filosofía, educación y la presencia em el presente. Disponível em: <https://repositorio.uam.es/xmlui/bitstream/handle/10486/9506/49463_33.pdf?sequence=1> Acesso em: 20 de jul. 2014.

BÁRCENA, Fernando; LARROSA, Jorge; SANGRÁ, Joan-Carles Mèlich. Pensar la educación desde la experiência. *Revista portuguesa de pedagogia*, ano 40-1, 2006, p. 233-259

Disponível em: <<http://iduc.uc.pt/index.php/rppedagogia/article/view/1157/605>> Acesso em: 27 de ago 2014.

BENHABIB, Seyla. Modelos de espacio público. In: _____. *El Ser y el Otro en la ética contemporánea: feminismo, comunitarismo y pós-modernismo*. Barcelona: Gedisa, 2006a. p. 105-138

_____. La paria y su sombra: sobre a invisibilidad de las mujeres en la filosofia política de Hannah Arendt. In: BIRULÉS, Fina. *Hannah Arendt: el orgullo de pensar*. Barcelona: Gedisa, 2006b. p. 97-115

BENVENUTI, Erica. A educação como âmbito pré-político. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL HANNAH ARENDT: A CRISE NA EDUCAÇÃO REVISITADA, 1º, 2013, São Paulo. *Anais do I Colóquio Internacional Hannah Arendt: a crise na educação revisitada*. São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 2013, v. 1. p. 80-94

BIESTA, Gert. *Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

BIRULÉS, Fina. ¿Por qué debe haber alguien y no nadie? In: ARENDT, Hannah. *¿Qué es la política?* Barcelona: Paidós, 1997. p. 9-40.

BORNHEIM, Gerd. Crise da ideia de crise. NOVAES, Adauto (Org.). *A crise da razão*. São Paulo: Companhia das Letras; Brasília: Ministério da Cultura; Rio de Janeiro: Fundação nacional da Arte, 1996. p. 47-66.

BOUFLEUER, José Pedro. A profissão professor: crise de profissão ou profissão em crise? Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/8081/7051>> Acesso em: 15 de set. 2014.

BRAYNER, Flávio H. A. *Educação e republicanismo: experimentos arendtiano para uma educação melhor*. Brasília: Liber, 2008.

_____. Da criança-cidadã ao fim da infância. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n76/a11v2276.pdf>> Acesso em: 08 out. 2012.

_____. Um mundo entre os homens: um confronto entre Hannah Arendt e Paulo Freire. Disponível em: <<http://32reuniaio.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT06-5322--Int.pdf>> Acesso em: 27 out. 2014.

CANOVAN, Margaret. Hannah Arendt como pensadora conservadora. In: BIRULÉS, Fina. *Hannah Arendt: el orgullo de pensar*. Barcelona: Gedisa, 2006. p. 51-75

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. 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, vol. 36, n. 3, p. 839-851, set./dez., 2010.

_____. De Psicologismos, Pedagogismos e Educação. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/harvard2/zeserg.htm>> Acesso em: 01 jul. 2013a.

____. O declínio do sentido público da educação. Disponível em:
<<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/1400/1375>> Acesso em: 01 jul. 2013b.

CORREIA, Adriano. O desafio moderno: Hannah Arendt e a sociedade de consumo. In: MORAES, Eduardo Jardim; BIGNOTTO, Newton (org.). *Hannah Arendt: diálogos, reflexões, memórias*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001. p. 227-245 (Humanitas).

____. O significado político da natalidade: Arendt e Agostinho. In: CORREIA, Adriano; Mariângela Nascimento (org.). *Hannah Arendt: entre o passado e o futuro*. Juiz de Fora: UFJF, 2008. p. 15-34.

____. Natalidade e *amor mundi*: sobre a relação entre educação e política em Hannah Arendt. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, vol. 36, n. 3, p. 811-822, set./dez., 2010a.

____. Nota à nova edição brasileira. In: ARENDT, Hannah. *A condição humana*. 11 ed. Trad. Roberto Raposo e rev. Adriano Correia. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010b. p. V-IX

CORREIA, Adriano; Mariângela Nascimento (org.). *Hannah Arendt: entre o passado e o futuro*. Juiz de Fora: UFJF, 2008.

COURTINE-DENAMY, S. *O cuidado com o mundo*: diálogo entre Hannah Arendt e alguns de seus contemporâneos. Tradução Maria J. G. Teixeira. Belo Horizonte: UFMG, 2004.

DALBOSCO, Cláudio Almir. Natureza da pesquisa em educação: abrindo o leque de alguns problemas. In: HENNING, Leoni Maria Padilha (org.). *Pesquisa, ensino e extensão no campo filosófico-educacional*: possibilidades presentes no contexto universitário. Londrina: EDUEL, 2010. p. 41-66

D'ALLONNES, Myriam Revault. *El poder de los comienzos*: ensayo sobre la autoridad. Buenos Aires: Amorrortu, 2008.

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

____. Hannah Arendt e o pensamento político: a arte de distinguir e relacionar conceitos. Disponível em: <http://www.filosofia.ufc.br/argumentos/pdfs/edicao_9/03_artigo%203.pdf> Acesso em: 03 ago. 2013.

FÁVERO, Altair A.; CASAGRANDA, Edison A. *Leituras sobre Hannah Arendt*: educação, filosofia e política. Campinas, SP: Mercado das letras, 2012. (Série Educação Geral, Educação Superior e Formação Continuada do Educador)

FRANCISCO, Maria de Fátima Simões. Preservar e renovar o mundo. In: Hannah Arendt: Pensa a Educação. *Revista educação*. Especial: Biblioteca do Professor. 2 ed. São Paulo: Editora Segmento, 2007. p. 26-35.

____. Da distinção entre Terra e Mundo na filosofia de Hannah Arendt. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/notand17/fatima.pdf>> Acesso em: 01 maio 2013a.

____. Rousseau e a questão das educações pública e privada. Disponível em:
<<http://www.fflch.usp.br/df/cefp/Cefp16/francisco.pdf>> Acesso em: 01 maio 2013b.

FUSTER, Àngela Lorena. Responsabilidad y educaci3n: diseminando pensamientos. In: COL3QUIO INTERNACIONAL HANNAH ARENDT: A CRISE NA EDUCAÇ3O REVISITADA, 1º, 2013, São Paulo. *Anais do I Col3quio Internacional Hannah Arendt: a crise na educaç3o revisitada*. São Paulo: Faculdade de Educaç3o da USP, 2013, v. 1. p. 7-23.

GADAMER, Hans-Georg. Autoridade e liberdade crítica. In: _____. *O caráter oculto da saúde*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011a. p. 122-129

_____. Sobre o caráter oculto da saúde. In: _____. *O caráter oculto da saúde*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011b. p. 109-121

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Mem3ria, hist3ria, testemunho. In: _____. *Lembrar, escrever, esquecer*. 2. ed. São Paulo: Editora 34. p. 49-57

HERB, Karlfriedrich. Luz e sombra: o p3blico e o privado em Jean-Jacques Rousseau e Hannah Arendt Disponível em:
<<http://www.revistas.ufg.br/index.php/philosophos/article/view/3154/3158#.UnarjflwqSo>>
Acesso em: 01 maio 2013.

HERMENAU, Frank. “No fundo, educamos desde sempre para um mundo saído de seus eixos”: sobre a relaç3o entre pol3tica e educaç3o em Immanuel Kant e Hannah Arendt. In DALBOSCO, Claudio A. (et al). *Filosofia pr3tica e pedagogia*. Passo Fundo: UPF, 2003. p. 84-93.

_____. Agir no espaço pedag3gico: distinç3es segundo Hannah Arendt. In: DALBOSCO, Cl3udio A.; FLICKINGER, Hans-Georg. *Educaç3o e maioria*: dimens3es da racionalidade pedag3gica. São Paulo: Cortez; Passo Fundo: Ed. da Universidade de Passo Fundo, 2005. p. 363-377.

JARDIM, Eduardo. *Hannah Arendt: pensadora da crise e de um novo in3cio*. Rio de Janeiro: Civilizaç3o Brasileira, 2011.

KOHN, Jerome. Introduç3o. In: ARENDT, Hannah. *A promessa da pol3tica*. 5 ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2013. p. 7-44

LAFER, Celso. *Hannah Arendt: pensamento, persuas3o e poder*. 2.ed. rev. e ampl. São Paulo: Paz e Terra: 2003.

LEFORT, Claude. Formaç3o e autoridade: a educaç3o humanista. In: _____. *Desafios de escrita pol3tica*. São Paulo: Discurso editorial, 1999. p. 207-223. (Coleç3o Cl3ssicos & Comentadores)

_____. Hannah Arendt y la cuesti3n de lo pol3tico. In: BIRULÉS, Fina. *Hannah Arendt: el orgullo de pensar*. Barcelona: Gedisa, 2006. p. 131-144

LOPES, Silvia Regina Pontes. Vida e esfera pública: um diálogo com Hannah Arendt. In: _____. *Vida humana e esfera pública: contribuições de Hannah Arendt e de Jürgen Habermas para a questão da anencefalia fetal no Brasil*. Belo Horizonte, MG: Argvmentvm, 2008. p. 19-74.

LUDZ, Ursula. Um possível capítulo final: “De Deserto e de Oásis”. In: ARENDT, Hannah. *O que é política?* 7 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007. p. 177-183

MAGALHÃES, Theresa Calvet de. Somos *do* mundo e apenas no mundo. In: CORREIA, Adriano; Mariangela Nascimento (org.). *Hannah Arendt: entre o passado e o futuro*. Juiz de Fora: UFJF, 2008.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *Em defesa da escola: uma questão pública*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

_____. *A pedagogia, a democracia, a escola*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

MORAES, Eduardo Jardim; BIGNOTTO, Newton (org.). *Hannah Arendt: diálogos, reflexões, memórias*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001. (Humanitas).

MORELLO, Eduardo. Docência universitária: experimentos arendtianos. FÁVERO, Altair A.; CASAGRANDA, Edison A. *Leituras sobre Hannah Arendt: educação, filosofia e política*. Campinas, SP: Mercado das letras, 2012. p. 85-112 (Série Educação Geral, Educação Superior e Formação Continuada do Educador)

OELKERS, Jürgen. A educação para o bem: potencial de legitimação da pedagogia geral. Disponível em:

<<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/555/385>> Acesso em: 15 julho de 2012.

ROUANET, Sérgio Paulo. Reinventado as humanidades. In: _____. *As razões do iluminismo*. São Paulo: Companhia das Letras. p. 304-330

PETERS, R. S. Educação como iniciação. In: ARCHAMBAULT, Reginald D. *Educação e Análise filosófica*. São Paulo: Saraiva, 1979. p. 101-130.

PETRY, Clériston. O papel da escola no contexto da esfera social: o ensaio para a vida pública. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Passo Fundo, 2012. Disponível em : <<https://secure.upf.br/pdf/2012CleristonPetry.pdf>>. Acesso em : 30 abr. 2013.

PORCEL, Beatriz. Hannah Arendt y la crisis de nuestro tiempo. Disponível em: <http://www.filosofia.ufc.br/argumentos/pdfs/edicao_9/12_artigo%2012.pdf> Acesso em: 03 ago. 2013.

SCHEFFLER, Israel. *A Linguagem da Educação*. São Paulo, Saraiva/Edusp, 1968.

SCHIO, S. M. *Hannah Arendt: história e liberdade (da ação à reflexão)*. Caxias do Sul: EDUCS, 2006.

____. Hannah Arendt: educação grega ou romana? Disponível em:
<http://www.filosofia.ufc.br/argumentos/pdfs/educacao_9/13_artigo%2013.pdf> Acesso em: 03 ago. 2013.

____. Hannah Arendt: estética e política – do juízo estético ao juízo político. (Tese de Doutorado). Disponível em:
<<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/14684/000666812.pdf?...1>> Acesso em: 07 mar. 2014.

STEIN, Ernildo. *Mundo vivido: das vicissitudes e dos usos de um conceito da fenomenologia*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

TASSIN, Etienne. Da dominação total à dominação global: perspectivas arendtianas sobre a mundialização de um ponto de vista cosmopolítico. Disponível em:
<http://www.filosofia.ufc.br/argumentos/pdfs/educacao_9/01_artigo%201.pdf> Acesso em: 03 de ago 2013.

YOUNG-BRUEHL, Elisabeth. *Hannah Arendt: por amor ao mundo*. Trad. Antônio Trânsito. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1997.

ZUBEN, Newton Aquiles von. O “Homo Faber” e a mundanidade no pensamento político de Hannah Arendt. MORAIS, João Francisco Regis de. (Org.). *Filosofia, educação e sociedade*. Editora Papirus: Campinas, 2010. p.151-166

CIP – Catalogação na Publicação

- M842d Morello, Eduardo
Da (des)responsabilidade docente pelo mundo ao Amor
Mundi em Hannah Arendt / Eduardo Morello. – 2014.
90 f. ; 30 cm.
- Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de
Passo Fundo, 2014.
Orientador: Prof. Dr. Angelo Vitório Cenci.
1. Educação. 2. Professores - Formação. 3. Sociologia
educacional. 4. Arendt, Hannah, 1906-1975. A condição
humana. I. Cenci, Angelo Vitório, orientador. II. Título.

CDU: 371.13
37.015.4

Catalogação: Bibliotecária Jucelei Rodrigues Domingues - CRB 10/1569