



UEPB

Universidade
Estadual da Paraíba

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS I - CAMPINA GRANDE
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CEDUC
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO**

IZAQUIEL ARRUDA SIQUEIRA

**REFLEXÕES SOBRE A CRISE NA EDUCAÇÃO A PARTIR DO PENSAMENTO DE
HANNAH ARENDT**

**CAMPINA GRANDE
2016**

IZAQUIEL ARRUDA SIQUEIRA

**REFLEXÕES SOBRE A CRISE NA EDUCAÇÃO A PARTIR DO PENSAMENTO DE
HANNAH ARENDT**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Educação – PGFILE da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Filosofia da Educação.

Área de concentração: Filosofia da Educação.

Orientador: Prof. Dr. José Arlindo de Aguiar Filho.

**CAMPINA GRANDE
2016**

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

S565r Siqueira, Izaquiel Arruda.
Reflexões sobre a crise na educação a partir do pensamento de Hannah Arendt [manuscrito] / Izaquiel Arruda Siqueira. - 2016.
46 p.

Digitado.
Monografia (Filosofia da Educação) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2016.
"Orientação: Prof. Dr. José Arlindo de Aguiar Filho, Filosofia".

1. Biografia. 2. Crise na educação. 3. Natalidade. 4. Vita Activa. I. Título.

21. ed. CDD 920

IZAQUIEL ARRUDA SIQUEIRA

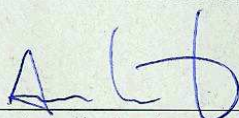
REFLEXÕES SOBRE A CRISE NA EDUCAÇÃO A PARTIR DO PENSAMENTO DE
HANNAH ARENDT

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Programa de Pós-Graduação em Filosofia
da Educação – PGFILE da Universidade
Estadual da Paraíba, como requisito parcial à
obtenção do título de Especialista em Filosofia
da Educação.

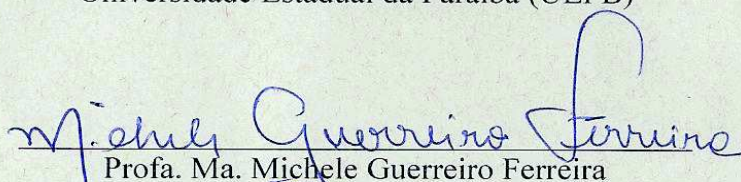
Área de concentração: Filosofia da Educação.

Aprovado em: 09/08/2016.

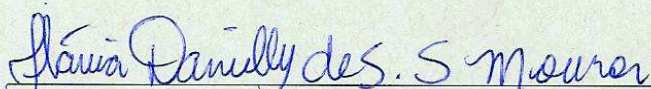
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. José Arlindo de Aguiar Filho (Orientador)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Profa. Ma. Michele Guerreiro Ferreira
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)



Profa. Ma. Flávia Danielly de Siqueira Silva Moura
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

*Para Michele, lua que prateia minha estrada nas
noites escuras da existência – de quem Hannah Arendt
teria gostado por sua resistência diante das
contrariedades da vida.*

AGRADECIMENTOS

Ao Autor da Existência que, diante de minha descrença e ceticismo, compreende minhas fraquezas e sabe que minha busca é sincera. O louvor, a honra e a glória a Ti, Deus de amor!

Ao Prof. Dr. José Arlindo de Aguiar Filho, coordenador do curso de Especialização em Filosofia da Educação e meu orientador. Por seu empenho, dedicação e amizade: minha gratidão!

A professora Marcela Leite, pelo apoio ao longo desse percurso, além do carinho e respeito.

Aos meus pais, Jane e Gabriel, a minha avó Erotildes, a minha tia Weliga e minha irmã, Gabrielle, pela compreensão por minha ausência nos encontros familiares. Mesmo sem entender meu caminho, sempre me apoiaram.

Aos meus sobrinhos: Yasmin, Heloíza, Thauane e o pequeno Yuri. Este último me fez voar como o Super-Homem, ser forte como o Hulk, e assim, voltar a ser criança toda vez que estive fatigado pelo peso dos estudos. À elas e a ele, todo meu amor!

Aos professores do Curso de Especialização da UEPB, em especial, Simone, Reginaldo, Vagda e Antônio Carlos, que contribuíram ao longo de dezoito meses, por meio das disciplinas e debates, para o desenvolvimento desta pesquisa.

Aos funcionários da UEPB, pela presteza e atendimento quando nos foi necessário.

Aos colegas de classe pelos momentos de amizade e apoio, especialmente, Catarina, Rosângela, Neuma, Sílvia e Patrícia.

Por fim, agradeço aos meus amigos e amigas que sempre acreditaram e nunca desistiram de mim, mesmo com todas as minhas falhas: Edeilson, Mailson, Michele, Taíse, Laísa, Alex, Rute, Aparecida, Mônica, Wellington, Manu, Dany, Suitberto, Marizélia, Cíntia, Géssika, Átila e tantos/as outros/as.

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.

Hannah Arendt

RESUMO

O presente trabalho monográfico se apresenta como uma proposta de compreensão do pensamento de Hannah Arendt, filósofa política, a respeito da crise na educação. Para isso, fizemos uma análise bibliográfica sobre suas obras, como também, de vários comentadores relevantes à temática. Assim, foi necessário percorrer alguns acontecimentos de sua vida que ajudaram a lançar luzes sobre sua teoria, pois, desse modo, o caminho para pensar a crise na educação, que seu deu após o evento totalitário nazista e a II Guerra Mundial, ficou mais evidente. A educação, que sofreu os impactos dessa ruptura da tradição, foi afetada naquilo que constitui sua essência, a natalidade. E, pensar este conceito tão importante para a teoria política arendtiana, se colocou como fundamental para, também, voltarmos à essa mesma crise, que é, sobretudo, política e, ainda, refletir sobre alguns aspectos do nosso contexto educacional. Sem indicar soluções, buscamos, ainda, compreender o fenômeno caótico da crise que ecoa em nossa realidade educacional, ressaltando a importância da autoridade e da tradição para a condição humana.

Palavras-chave: Biografia; Crise na educação; Natalidade; *Vita Activa*.

ABSTRACT

This monograph is meant to be a proposal for understanding the thought of Hannah Arendt, political philosopher, about the education crisis. For this, we have made a bibliographical analysis of her works, as well as, several commentators relevant to the theme. Thus, it was necessary to go through some events in her life, which helped us shed light on her theory, since, in this case, the way to think about the crisis in education, which took place after the Nazi totalitarian event and World War II, became more evident. Education, which suffered the impacts of this breach of tradition, has been affected in what constitutes its essence, natality. Consequently, thinking about this concept, which is so important to Arendt's political theory, posed as fundamental for us to, also, go back to the same crisis, which is, mainly political, and yet reflect on some aspects of our educational context. Without indicating solutions, we seek to understand the chaotic crisis phenomenon, which echoes in our educational reality, highlighting the importance of authority and tradition to the human condition.

Keywords: Biography; Crisis in education; Natality; *Vita Activa*.

SUMÁRIO

RESUMO	07
ABSTRACT	08
INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO I – HANNAH ARENDT: UMA CIDADÃ DO MUNDO.....	12
CAPÍTULO II – A CRISE NA EDUCAÇÃO	23
CAPÍTULO III – A NATALIDADE COMO ESSÊNCIA DA EDUCAÇÃO	33
CONSIDERAÇÕES FINAIS	42
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	44

INTRODUÇÃO

A educação está entre as atividades mais elementares e necessárias da sociedade humana, que jamais permanece tal qual é, porém, se renova continuamente através do nascimento, da vinda de novos seres humanos.

Hannah Arendt

Hannah Arendt é uma filósofa que desperta interesse para aqueles que buscam uma maior compreensão da realidade do século XX, e conseqüentemente, do século XXI, visto que seu pensamento se encontra mais atual que nunca. Sua intensa reflexão parte de acontecimentos que marcaram sua vida, como também, daqueles que marcaram a história da humanidade. Sua filosofia¹ (se é que podemos chamar deste modo) ainda está em fase de descoberta. Quando descoberta, indubitavelmente, acarreta uma maior qualidade reflexiva aos cursos de filosofia, sociologia, direito e pedagogia, ou até em meios não acadêmicos.

Temas relacionados aos regimes totalitários, nazismo, política, direitos humanos, a condição humana, *vita activa*, educação, fazem parte de sua reflexão. Sobre o que ela pensou a respeito da educação, podemos encontrar em dois escritos: *Reflexões sobre Little Rock* (2004) e a *A crise na educação* (2013). Este último se caracteriza numa reflexão acurada sobre a crise no mundo comum que atingiu a educação, ao mesmo tempo em que reflete sobre seu sentido. É, basicamente, sobre esta temática que iremos tratar nessa pesquisa.

Atualmente, o cenário educacional brasileiro vem sofrendo embates sem precedentes. Basta uma observação superficial do contexto escolar para percebermos que há uma transformação geral dos papéis de professores/as e alunos/as, uma instrumentalização da educação por parte dos governos, um esquecimento da ideia de autoridade, entre outros dilemas. E foi, justamente, esse contexto, que legitimou a relevância de uma reflexão sobre a educação a partir das lentes arendtianas.

O nosso interesse pela pesquisa nasceu das leituras de seus textos como, também, das observações cotidianas do processo educacional hodierno. Este processo sofre, ainda, o impacto das teorias produtivistas criadas no século XX, e que, hoje, se resignificaram e assumiram o “neo” como uma partícula gramatical que aponta para sua suposta renovação.

¹ Arendt não se identificava com o título de filósofa, pois, dizia que sua reflexão estava direcionada para o campo da teoria política.

Podemos dizer que entraram em cena as tendências *neoprodutivistas: neoescolanovista, neoconstrutivista, neotecnicista*.

Assim, desenvolvemos a pesquisa em três partes: **no primeiro capítulo**, buscamos a partir da distinta biografia *Hannah Arendt: por amor ao mundo* (1997), situar o/a leitor/a diante de alguns acontecimentos da vida da filósofa, que se apresentam como muito importantes para compreender seu pensamento; **no segundo capítulo**, analisamos o ensaio *A crise na educação*, onde encontraremos o contexto geral e local, causadores da problemática educacional refletida pela autora; por fim, **no terceiro capítulo**, para que pudéssemos entender o conceito de natalidade arendtiano, nos debruçamos sobre a obra *A condição humana* (2014), refletindo sobre outro conceito importantíssimo para fundamentar o primeiro: o da *vita activa*.

A pesquisa realizada pode ser classificada como bibliográfica. Isto porque visitamos, revisamos e buscamos nos aprofundar na literatura concernente com o objeto a ser pesquisado. Quanto à metodologia, fizemos a opção pelo método dedutivo, pois, partimos de reflexões e conceitos efetivados pela filósofa para a compreensão de questões locais, mas também, de gerais, como a que se propôs a ser investigada, a crise na educação. Esta opção se justifica porque o método escolhido permitiu ter uma visão mais ampla da teoria da qual nos debruçamos.

Seguindo tal metodologia, buscamos apoio nos escritos de vários/as autores/as, tais como: ANDRADE (2011), que traz uma contribuição significativa sobre os elementos totalitários na educação a partir do pensamento arendtiano; CÉSAR e DUARTE (2010) que efetivam sua reflexão sobre a crise na educação, compreendendo o conceito de mundo comum; LAFER (2008), que, de modo magistral fala da vida de Hannah Arendt, como também, nos dá o suporte para pensar a questão do “direito a ter direitos”; YOUNG-BRUEHL (1997), sua assistente e responsável por uma biografia inquestionável sobre a filósofa alemã; dentre outros/as.

Além desses/as autores/as mencionados/as, revisitamos vários escritos de Arendt, com destaque para: *A crise na educação* (2013) onde ela trata propriamente da educação; *A condição humana* (2014), obra na qual fundamentamos o conceito de natalidade a partir da ideia de *vita activa*; dentre outras obras. Assim sendo, esperamos que o/a leitor/a tenha uma boa experiência com esta leitura e possa, ainda, se encantar com o pensamento arendtiano.

CAPÍTULO I – HANNAH ARENDT: UMA CIDADÃ DO MUNDO

Toda dor pode ser suportada se sobre ela puder ser contada uma história.

Hannah Arendt.

Para conhecermos o pensamento da filósofa Hannah Arendt a respeito da educação torna-se necessário conhecer um pouco de sua biografia. Assim, contaremos, sua história para, com isso, iluminarmos sua obra, buscando não incorrer na atitude daquilo que tanto a aborrecia: banalizar a vida privada, ou seja a discussão do íntimo transportada para o domínio público. Discorrendo sobre sua biografia, fazemos aquilo que ela muito gostava: contar histórias para, a partir delas, esclarecer conceitos e categorias.² Sobre isso, diz o arendtiano, Lafer (2008, p.293): “A função política daquele que conta a história, na medida em que está preocupado com a verdade factual, é ensinar as coisas tais como elas são. É isso que permite o juízo que, no caso de uma biografia, esclarece quem foi e de que foi capaz uma pessoa”.

Deste modo, vemos que a importância de contar a história da vida de alguém é perceber como a ação e o discurso são as maneiras pelas quais os seres humanos se manifestam uns aos outros na conjuntura das relações intersubjetivas. Falemos, portanto, de Hannah Arendt que, por sua seriedade e intensidade no estudo da filosofia e da teoria política, foi capaz de influenciar intelectuais, como também filósofos e filósofas³. Este reconhecimento não provém, somente, por ter refletido sobre o nazismo, mais que isso: por ter sido capaz de lançar uma reflexão profunda a respeito da condição humana e do nosso papel enquanto *cidadãos do mundo*.

Seu nascimento se deu em Hanôver, na Alemanha, em 14 de outubro 1906. De família judia assimilada e de classe média para época, pertenciam ao partido social-democrático. Recebeu sólida educação acadêmica e uma educação religiosa não tanto ortodoxa. Na infância já era perceptível sua abertura para o mundo intelectual: com três anos de idade era notória a capacidade que tinha de falar sobre qualquer assunto e, esse aspecto, causava admiração e espanto à toda a família. Sua reputação de criança se confirmava ao longo da adolescência:

² Para esse estudo biográfico, adotamos como principal fonte a obra *Hannah Arendt: por amor ao mundo* (1997). Esta é considerada a biografia mais fiel feita sobre Arendt, ganhando destaque por ser um escrito onde podemos nos aprofundar no pensamento da biografada. Além disso, foi produzida por sua assistente mais próxima, Elisabeth Young-Bruehl.

³ Como, por exemplo: Jürgen Habermas, Maurice Merleau-Ponty, Giorgio Agamben, Celso Lafer, etc.

muito aplicada nos estudos, mas também, subversiva, sendo capaz de fazer um motim na escola contra um professor que a havia insultado, e por este motivo, foi expulsa da escola. Sua mãe, Martha Arendt, mantinha um diário onde escrevia todas suas observações científicas a respeito do crescimento da pequena Hannah:

Enquanto *Fraus* Arendt notava a falta de habilidade musical da filha, começava a observar com prazer sua precocidade intelectual. Sobre a Hannah de seis anos, anotou: “Aprende com facilidade, parece talentosa, a matemática em particular é o seu forte. Qualquer coisa teórica em música chega-lhe com facilidade, mas seu ouvido nunca corrige nenhuma.” Desde o início foi o amor de Hannah Arendt por palavras e números que impressionou sua mãe (YOUNG-BRUEHL, 1997, p.37).

Sempre sagaz em aprender, Hannah Arendt foi se enveredando pelo caminho da filosofia ainda na escola. Ao dezessete anos foi sozinha para Berlim, onde, sem haver concluído sua formação, teve aulas de teologia cristã e estudou pela primeira vez a obra de Søren Kierkegaard. Em 1924-25, realizou estudos de filosofia na Universidade de Marburg com Martin Heidegger, com quem se envolveu amorosamente, tendo um conflituoso relacionamento. Além disso, estudou as línguas gregas e hebraicas. O filósofo da Floresta Negra, Heidegger, marcaria toda a sua vida, e seu pensamento não seria o mesmo caso não o tivesse conhecido.

Podemos afirmar que a filosofia arendtiana não se traduz numa cópia do pensamento heideggeriano, mas em uma releitura a partir de sua experiência com o mundo. Como refletiu André Duarte em sua obra *O pensamento à sombra da ruptura* (2000), mostrar Arendt como alguém intelectualmente dependente de Heidegger é incorrer em erro, mesmo que este tenha tido sua importância na vida dela. Contudo, foi com ele que Arendt aprendeu o *pensar apaixonadamente*, que significa a possibilidade de uma síntese entre o ato de pensar e o fato de estar vivo. Assim, tanto para Heidegger como para Arendt, o pensar não é pensar sobre alguma coisa, mas pensar alguma coisa.

Esta aproximação entre Heidegger e Arendt foi duramente criticada pelo fato dele ter tido muita proximidade com o partido nazista e, aparentemente, ela ter feito “vistas grossas” a isso, o que faz com que, até os dias de hoje essa relação seja muito questionada por aqueles que estudam o pensamento heideggeriano. Contudo, isso pode ser visto como uma questão de interpretação, pois, Arendt não deixa de criticar Heidegger em diversas cartas aos seus amigos, ainda que o tenha visitado várias vezes e difundido seu pensamento nos EUA. E, não

obstante, ela o homenageou com um ensaio na obra *Homens em tempos sombrios* (2008) pela passagem dos seus 80 anos de vida:

Nós, que queremos homenagear os pensadores, ainda que nossa morada se encontre no meio do mundo, não podemos sequer impedir de achar chocante, e talvez escandaloso, que tanto Platão como Heidegger, quando se engajaram nos afazeres humanos, tenham recorrido aos tiranos e ditadores. Talvez a causa não se encontre apenas a cada vez nas circunstâncias da época, e menos ainda numa pré- formação do caráter, mas antes no que os franceses chamam de *deformação profissional*. Pois a tendência ao tirânico pode se constatar nas teorias de quase todos os grandes pensadores (Kant é a grande exceção). E se essa tendência não é constatável no que fizeram, é apenas porque muitos poucos, mesmo entre eles, estavam dispostos, além “do poder de se espantar diante do simples”, a “aceitar esse espanto como morada”.

Para esse pequeno número, pouco importa ao final onde podem lançá-los as tempestades que o pensamento de Heidegger levanta – como a que ainda sopra contra nós da obra de Platão, há milênios – não se origina no século XX. Ele vem do imemorial e o que deixa atrás de si é uma realização que, como toda realização, retorna ao imemorial (ARENDDT, 2008, p. 290).

Na época da faculdade, tinha Heidegger uma brilhante aluna em sua tutela, mas, a direcionou para Karl Jaspers, o filósofo personalista, para que a orientasse em sua tese de doutoramento, intitulada *O conceito de amor em Santo Agostinho*, de 1929. Assim, Arendt vai para Heidelberg a fim de ser orientada por Jaspers, de quem se tornaria discípula e amiga. Ela cultivava certo fascínio pela teologia, inclusive, frequentou seminários do teólogo do Novo Testamento, Rudolf Bultmann. Em sua tese de doutorado, fundamentada no pensamento de Agostinho, para quem a morte remete ao um renascimento, vai refletir, no começo de sua carreira intelectual, sobre a natalidade, que é um termo que passará a ser um conceito fundamental do seu pensamento e que trataremos, especificamente, no último capítulo.

Arendt, no entanto, tomou esse trabalho de confecção da tese agindo como uma pensadora assídua e esforçada. Inclusive, nesta época, filósofos cristãos, principalmente o bispo de Hipona, estavam muito em evidência nos centros acadêmicos e filosóficos da Alemanha, do mesmo modo entre os teólogos protestantes e católicos. Sua principal biógrafa e assistente, Elizabeth Young-Bruehl, que confeccionou a biografia *Hannah Arendt: por amor ao mundo* (1997), diz que “A tese de doutorado de Hannah Arendt, *Der Liebesbegriff bei Augustin*, impressa em caracteres góticos, recheada de citações latinas e gregas não traduzidas e escrita em prosa heideggeriana, não é uma obra fácil de entender (YOUNG-BRUEHL, 1997, p. 427)”. Tal afirmação se deu, acreditamos, pela profundidade da discussão sobre a

existência humana e a importância do amor na relação do homem com o Criador e com a sociedade.

Podemos dizer que a vida acadêmica de Arendt começa pela filosofia, antes mesmo de direcionar seu pensamento para a teoria política, pois, para isto, a experiência com o nazismo seria fundamental. Em 1933, Arendt e seu primeiro marido, Günther Stern, que fora seu colega de faculdade e que tinha como especialidade a filosofia da música, são forçados a sair da Alemanha rumo à França, devido à intensificação da perseguição nazista aos judeus. O militar e político, Adolfo Hitler, que foi líder do Partido Nacional-socialista dos Trabalhadores Alemães (Partido Nazista), havia chegado ao poder.

Este ditador incomum tinha ideias contraditórias e absurdas, já que defendia a raça ariana e que, por este motivo, liderou o aniquilamento dos judeus. Mas, não foram somente estes que sofreram a perseguição: negros, clérigos católicos, Testemunhas de Jeová, pessoas com deficiência motora e homossexuais também foram vítimas do massacre em massa. A autora Paula Diehl, refletindo sobre as incoerências desse sistema autoritário, expõe sua reflexão afirmando que o nazismo partiu de um trabalho psicologista capaz de influenciar a opinião pública, quando cita em sua obra *Propaganda e persuasão na Alemanha Nazista*:

Para construir a sua verdade, o nacional-socialismo utiliza-se da criação de um imaginário que apague a verdade anterior (fruto das relações entre os homens), para instalar uma verdade imposta por um grupo de decisão do partido. É justamente neste ponto que os mecanismos de persuasão nazistas tem um papel importante. Eles são responsáveis pela remodelagem e reestruturação da realidade, transformando-a em algo de fácil aceitação lógica (DIEHL, 1996, p.138).

Em abril de 1933, ano da fuga de Arendt à França, se dá a chegada de Hitler ao poder como chanceler, como fora dito. Desse modo, os nazistas planejam e executam a primeira ação nacional contra os judeus, que foi o seguinte: boicotar seus negócios. Hitler acreditava que a derrota da Alemanha na Primeira Guerra Mundial se deu porque judeus marxistas traíram o país. Contudo, antes disso acontecer, os judeus gozavam de uma vida pacata na Alemanha, inclusive, muitos deles davam aulas nas Universidades, serviam ao exército e até ocupavam cargos de chefia no governo alemão. Mas tudo mudara, já que o Partido Nazista se fortaleceu e obteve um grande número de cadeiras no Parlamento Alemão, o que resultou numa intensa perseguição.

Assim, com início da Segunda Guerra Mundial, após 1939, a ofensiva genocida alemã fora ampliada e foram criados vários campos de concentração em diversos lugares. Nesses

campos eram postos todos aqueles que se contrapusessem ao totalitarismo nazista, não apenas judeus. O absurdo desse regime era tão grande que chegou ao ponto de fazer experiências médicas usando os humanos como cobaias, mutilando-os. O resto do mundo se viu perplexo com essa carnificina que ficaria conhecida como *O Holocausto*. Neste cenário de horrores, Arendt “perdeu o chão”, como relatou certa vez:

Foi realmente como se o abismo se tivesse aberto. Porque uma pessoa sempre tem a esperança de que tudo o mais possa algum dia ser retificado, politicamente – de que tudo possa ser corrigido novamente. Aquilo não poderia. Nunca deveria ter sido permitido que acontecesse. Não me refiro à quantidade de vítimas, mas ao método, à fabricação de cadáveres – não preciso me aprofundar mais. Nunca deveria ter sido permitido que acontecesse. E o que aconteceu foi algo que nenhum de nós podia aceitar. Quanto ao que houve conosco, posso dizer apenas que as coisas foram ocasionalmente difíceis, éramos muito pobres, éramos perseguidos, tínhamos que fugir e às vezes burlar para alcançar o objetivo – assim se davam as coisas (YOUNG-BRUEHL, 1997, p.181).

Em meio a essa confusão que assolava a Alemanha e matava em massa seus páreos, Arendt fugiu duas vezes de seu país. A primeira, como citamos acima, a levou a Paris, na França. Foi nesse país onde ela teve contato com outros pensadores que também marcariam sua história pessoal e/ou acadêmica, tais como: Walter Benjamin (que se tornaria um de seus grandes amigos), Bertold Brecht, dentre outros. E foi lá, também, em 1936, onde conheceu seu segundo marido, Heinrich Blüchner, em um grupo de estudos de pessoas formadas na escola marxista da teoria e da práxis. Esse grupo se reunia no apartamento de Walter Benjamin. Com Blüchner, ela viveu um casamento que durou mais de trinta anos e só chegou ao fim com a morte dele em 1970.

Seu segundo marido provinha de uma família de proletários, foi espartaquista⁴ e membro do Partido Comunista Alemão e, quando conheceu Arendt, era, também, um refugiado sem documentos e sem trabalho. Sendo um autodidata, conversador e que se tornara professor nos Estados Unidos, Blüchner, com seu pensamento político e sua observação histórica, influenciou intelectualmente a filósofa, que chega a dever a ele sua visão cosmopolita, já que, antes dele, sua visão se limitava à questão judaica. O casamento dos dois sempre teve uma característica muito forte sobre aquilo que Arendt pensava: a proteção do espaço privado. Ela mantinha muita discrição sobre sua relação marital, ao mesmo tempo em

⁴ Movimento de cunho esquerdista, marxista e revolucionário, do qual pertenceu Rosa Luxemburgo. Este movimento foi organizado na Alemanha durante e imediatamente após a I Guerra Mundial. Tendo sido chamado de Liga Espartaquista ou Liga Spartacus, seu nome faz alusão a Spartacus, líder da maior rebelião escrava da Roma Antiga.

que ambos se tratavam com igualdade e independência. Sobre a relação dos dois, Celso Lafer proferiu:

Viveram a troca de ideias em intensos e permanentes seminários contubernais, descritos nas memórias de Alfred Kazin: *NewYork Few*. Respeitaram os respectivos espaços numa relação forte, que os anos tornaram serena. A morte de Heinrich Blüchner em 1970 foi um duríssimo golpe – um enorme vazio que a sempre discreta Hannah confidenciou apenas para sua grande amiga Mary McCarthy (LAFER, 2008, p.307).

Em 1941, em meio a uma confusão no campo de concentração, Arendt que havia sido presa pelo regime nazista, conseguiu fugir, novamente, da Alemanha, atravessando a Espanha e chegando a Lisboa, seguindo para os Estados Unidos da América, onde viveu até sua morte. Nessa época da fuga clandestina para as Américas, seu pensamento já estaria marcado por três vertentes: a utilização do mundo clássico como base para a verificação de proposições morais e políticas; a filosofia cristã, com enfoque na responsabilidade pessoal, herdada dos estudos de Santo Agostinho, como também a filosofia cosmopolita de Immanuel Kant; e, por último, a filosofia existencialista, com destaque para os filósofos: Kierkegaard, Husserl e Heidegger.

De 1933 (ano da fuga da Alemanha nazista) a 1951 (ano em que recebeu cidadania estadunidense), Arendt foi, juridicamente, sem pátria, sem lugar. E essa experiência de apátrida marcou muito seu modo de ser e pensar: se via desolada, pois, a privação da cidadania coloca o sujeito numa posição de abandono, já que não há amparo do Estado sustentado pela lei que vincula seus cidadãos ao seu país. Arendt sentiu na pele o que é não poder se expressar no espaço público. A esse respeito, diz Lafer:

Quando as pessoas não pertencem a uma comunidade política, não tem mais direitos humanos. Na inexistência da tutela jurídica organizada, são os acidentes da simpatia, a força da amizade ou a graça do amor os únicos elementos que oferecem a um refugiado a base precária que confirma a sua dignidade humana (2008, p.306).

Contudo, estando na condição de apátrida, Arendt reflete sobre esse fenômeno e, assim, desenvolve um pensamento que é fundamental às reflexões jurídicas, políticas e filosóficas sobre os direitos humanos: *o direito a ter direitos*. Quais são esses direitos? De cidadania, que é uma garantia dos próprios direitos humanos. No ano de 1951 vem à tona a consagração de Hannah Arendt com a publicação de sua obra *Origens do Totalitarismo*. Aqui, sim, houve um reconhecimento público de seu pensamento.

Foi nessa obra onde ela descreveu sobre a experiência difícil da qual os direitos do homem, que foram herdados após as Revoluções, passaram. Essa provação se deu após os Tratados de Paz que puseram fim a I Guerra Mundial. Desse modo, Arendt refletiu que, quando desvinculados da cidadania, os direitos humanos se tornam ineficazes para a categoria de pessoas consideradas “apátridas”. Ou seja, subsiste aí uma inexistência desses direitos. Descreve, em as *Origens do Totalitarismo*:

Os direitos do homem, supostamente inalienáveis, mostraram-se inexecutáveis sempre que surgiam pessoas que não eram cidadãos de algum Estado soberano. [...] A primeira perda que sofreram essas pessoas privadas de direito não foi a da proteção legal mas a perda dos seus lares, o que significava a perda de toda a textura social na qual haviam nascido e na qual haviam criado para si um lugar peculiar no mundo. Essa calamidade tem precedentes. O que era sem precedentes não era a perda do lar, mas a impossibilidade de encontrar um novo lar (ARENDR, 2000, p. 237).

A efervescência do totalitarismo, com suas manhas e artimanhas cruéis para com aqueles sujeitos desprovidos de proteção estatal, só aconteceu porque foi antecipada pela “destituição do humano”. O que quer dizer isso para Arendt? No período entre as guerras fora criado um ambiente propício para o desrespeito à condição humana. Assim, esse processo entre as guerras se deu, numa primeira fase, com o desmoronamento jurídico e moral dos *indesejáveis*, o que desembocou na segunda fase: a aniquilação psicológica e física. E o resultado fora a própria privação da cidadania. Assim sendo, Adolf Hitler encontrou o “melhor jeito” de liquidar as minorias. E é partir disso que vemos que o pensamento de Arendt não esteve isento das experiências que teve.

Como as *Origens do Totalitarismo* de 1951, *A Condição Humana*, redigida em 1958 também contém suas ideias mais difundidas. E é nesta última onde Arendt procurou responder à pergunta sobre o que estamos fazendo no mundo e, desse modo, colocou em destaque três esferas daquilo que ela vai chamar de *vita activa*: o trabalho, a obra e a ação. Sobre este escrito e estes devidos conceitos, trataremos na última parte desta pesquisa, deste modo, não nos aprofundaremos aqui. Porém, é importante destacar que Arendt, nesta obra, trata da imprevisibilidade e da irreversibilidade da ação humana, quando preocupada com a “fragilidade dos assuntos humanos”. E para solucionar eventuais problemas que a irreversibilidade e a imprevisibilidade da ação possam causar, ela vai apresentar o perdão e a promessa.

O perdão não funciona como uma espécie de esquecimento, mas como capacidade de começar de novo. Ele é uma atitude puramente humana (inclusive, ela vai citar Jesus de

Nazaré, mostrando que seu perdão foi inteiramente humano e não divino)⁵. Porém, o perdão, só é dado ao agente e não ao ato, mas, com uma ressalva: há um perdão que não poder ser dado, ao que ela vai denominar, seguindo pelo viés filosófico de Kant, de o “imperdoável” ou o “mal radical”, que, como exemplo mais plausível foi o evento nazista que aniquilou milhões de pessoas na II Guerra Mundial. Para Arendt, portanto, o perdão é uma experiência de amor.

No tocante à promessa, Hannah Arendt vai elucidar que esta sempre esteve presente no espaço público, desde os romanos, servindo de solução para o problema da imprevisibilidade diante da caótica incerteza do futuro. Sobre a promessa, descreve:

Distintamente do perdão, que sempre foi considerado irrealista e inadmissível no domínio público – talvez devido ao seu contexto religioso, talvez devido à ligação com o amor que acompanha sua descoberta –, o poder estabilizador inerente à faculdade de fazer promessas sempre foi conhecido em nossa tradição. (...) Seja como for, a grande variedade de teorias do contrato confirma, desde os tempos de Roma, que o poder de fazer promessas ocupou, ao longo dos séculos, o centro do pensamento político. A imprevisibilidade, que o ato de prometer dissipa ao menos parcialmente, tem uma dupla natureza: decorre ao mesmo tempo da “obscuridade do coração humano”, ou seja, da inconfiabilidade fundamental dos homens, que jamais podem garantir hoje quem serão amanhã, e da impossibilidade de se preverem as consequências de um ato em uma comunidade de iguais, onde todos têm a mesma capacidade de agir (ARENDR, 2014, p.303).

Seguindo a linha biográfica que caminha junto ao seu pensamento, não haveríamos de deixar de mencionar uma de suas mais importantes ideias: a banalidade do mal. Em 1961, a revista *The New Yorker* pediu a Hannah Arendt para ir à Jerusalém cobrir o julgamento daquele que fora o carrasco nazista, Adolf Eichmann. Não sabia ela que esse acontecimento seria determinante para sua trajetória intelectual e pessoal. Pois, após observar o julgamento e fazer as ligações com o que já havia construído em seu pensamento, Arendt julgou Eichmann como um burocrata que cumpria ordens e que não exercitou o pensamento. Essas suas reflexões resultaram na obra *Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal* (1999). Contudo, mal sabia ela, também, que sua obra causaria uma das maiores polêmicas de sua vida: a comunidade judaica se viu escandalizada com suas declarações.

⁵ O descobridor do papel do perdão no domínio dos assuntos humanos foi Jesus de Nazaré. O fato de que ele tenha feito essa descoberta em um contexto religioso e a tenha enunciado em linguagem religiosa não é motivo para leva-la menos a sério em um sentido estritamente secular. (...) Certos aspectos dos ensinamentos de Jesus de Nazaré que não se relacionam basicamente com a mensagem religiosa cristã, mas surgiram de experiências da pequena e coesa comunidade de seus seguidores, inclinada a desafiar as autoridades públicas de Israel, certamente incluem-se entre essas experiências políticas autênticas, embora tenham sido negligenciados em virtude de sua suposta natureza exclusivamente religiosa (ARENDR, 2014, 298).

Gershom Scholem, amigo de Arendt e filiado ao movimento sionista, teve uma atitude implacável após ela ter relatado as condições da cooperação das lideranças judaicas, através dos Conselhos Judaicos, durante o estágio de deportação de Eichmann. Assim, Scholem a acusa de faltar amor pelo seu povo judeu, ao que ela responde-lhe que, sua judaicidade foi algo dado, através de herança, e que nunca repudiou. Porém, diz ela, que nunca cultivou espaço para amor exclusivo de povos ou coletividades, nem tampouco para a classe operária. Ainda deixou claro que tinha confiança no pensar por si próprio. Essa ideia de pensar por si próprio foi uma influência que recebeu de Gotthold Ephraim Lessing, filósofo alemão e crítico da arte, do qual ela escreve um ensaio sobre sua vida na obra *Homens em tempos sombrios* (2008).

A segunda parte dessa polêmica foi a ideia de banalidade do mal. Os judeus de Jerusalém e a comunidade estadunidense de judeus se veem indignados com suas afirmações e, para alguns, ela negava a filosofia de Kant do “mal radical” em detrimento da sua ideia de “mal banal”. Acusaram-na de menosprezar as atrocidades do regime nazista e tratar com trivialidade a postura de Eichmann. Contudo, Arendt se defende dizendo que o que viu em Jerusalém não se enquadra na ideia de Kant, e que, a banalidade do mal estava estritamente ligada à incapacidade de pensar, que foi típica do comportamento do carrasco nazista como um burocrata moderno. “Foi como se naqueles últimos minutos estivesse resumindo a lição que este longo curso de maldade humana no ensinou – a lição temível da banalidade do mal, que desafia as palavras e o pensamento (ARENDDT, 1999, p. 274)”.

No fim de sua vida, fazendo um retorno à filosofia, Arendt escreve a obra *A vida do Espírito* (1975). Na seção sobre o pensar, ela volta a fazer memória de Eichmann, declarando:

A ausência do pensamento com que me defrontei não provinha nem do esquecimento de boas maneiras e bons hábitos, nem da estupidez, no sentido de inabilidade para compreender – nem mesmo no sentido de insanidade moral, pois ela era igualmente notória nos casos que nada tinham a ver com assim chamadas decisões éticas ou os assuntos de consciência.

A questão que se impunha era: seria possível que a atividade do pensamento como tal – o hábito de examinar o que quer que aconteça ou chame a atenção, independente de resultados e conteúdos específicos – estivesse entre as condições que levam os homens a abster-se de fazer o mal, ou mesmo que ela realmente os “condicione” contra ele? (ARENDDT, 2014, p.19).

Esta sua última obra têm uma importância fundamental para entendermos aquilo que formulou enquanto pensamento filosófico. A princípio, a obra seria dividida em três partes: o pensar, o querer e o julgar. Contudo, ela falece em 1975, deixando a seção do julgar apenas

esboçada. Há, porém, uma questão central que permeia toda a obra: esta questão é sobre o que estamos fazendo quando pensamos. Arendt preocupou-se como manter a devida distância para conseguir compreender as coisas, o mundo, o homem. É por isso que podemos afirmar que a atitude da compreensão é a base de seu pensamento. Ela própria dizia que não queria pessoas que concordassem com suas ideias, nem tampouco, queria convencer ou educar alguém, mas, somente compreender. Pedia que buscassem pensar sobre o que ela dizia e escrevia, sempre se mostrando apartidária politicamente e ideologicamente, além de buscar viver longe de escolas acadêmicas.

A trajetória intelectual de Arendt constitui uma riqueza para toda e qualquer pessoa que queira compreender refletir sobre o mundo moderno. Ela ecoa como um pensamento realista, longe do pessimismo pós-segunda guerra mundial e os temas de que ela trata são sempre muito presentes na atual conjuntura mundial, como por exemplo: a questão dos refugiados, crimes contra a humanidade, direitos humanos, automação e trabalho, mentira na política e as devidas crises da cultura, da tradição, da autoridade e da educação. Celso Lafer, jurista e ex-ministro das Relações Exteriores, já citado aqui, foi aluno de Arendt nos EUA e sobre ela, afirma:

A leitura de sua biografia mostra que sua vida foi também, em muitos sentidos, interessante. Uma das dimensões desse interesse reside na maneira pela qual, na condição de judia-alemã, um ser humano atravessou e interagiu com as catástrofes políticas, os desastres morais e os surpreendentes desenvolvimentos das artes e das ciências do século XX. Ao elaborar um “modo de ver” e um “modo de ser” como resposta ao fenômeno da ruptura – aquilo que articulou intelectualmente como a lacuna entre o passado e o futuro que assinala o mundo contemporâneo – Hannah Arendt colocou não só a vida de sua mente, como também a sua vida acima da trivialidade banal do cotidiano, que se esgota no metabolismo do processo biológico. Daí o interesse de sua vida, que é, além do mais, uma vida ligada a uma geração das mais importantes no cenário cultural do mundo ocidental (LAFER, 2008, p. 294).

Hannah Arendt nunca se denominou filósofa, mas sim, cientista política, pois dizia que seu pensamento se tratava mais de uma teoria política de que uma filosofia política. A preocupação com a política, no sentido filosófico, faz parte, inclusive, de sua reflexão a respeito da educação. Reflexão elucidativa sobre o fato de que, a crise que atingiu a educação foi, antes de tudo, política. Foram os espaços políticos e pré-políticos que sofreram a ruptura da tradição após o evento da II Guerra Mundial. Assim, a tradição sendo abalada e com o surgimento de diversas teorias pedagógicas, a criança foi colocada no centro da educação.

Arendt, após suas *vivências* e sua construção epistemológica vai alertar para o perigo da permissividade no processo educacional. E é sobre essas temáticas que nos debruçaremos adiante.

CAPÍTULO II – A CRISE NA EDUCAÇÃO

Uma crise só se torna um desastre quando respondemos a ela com juízos pré-formados, isto é, com preconceitos.

Hannah Arendt.

Desde a Grécia Antiga, a formação educacional dos cidadãos gregos fora objeto de reflexão por parte dos filósofos. Sócrates, por exemplo, conduzia os jovens a um processo denominado *maiêutica*. Platão, em *A República* (1999), além de esboçar uma teoria política, pensou, também, o processo pedagógico grego. Assim, este interesse pela pedagogia perpassou de século em século com outras reflexões filosóficas e chegou aos dias de hoje, onde se tornou não só interesse da pedagogia, mas, de outras ciências, como a política, a sociologia, a psicologia, etc. Sabemos que, segundo Paulo Freire (2010) a educação é o caminho de emancipação da vida humana, que conduz à autonomia do pensar. Sem ela, os sujeitos perecerão diante de um mundo que exige uma compreensão maior de suas significações. Ela é um movimento dialético capaz de inaugurar uma nova história.

Como anunciamos, no final do primeiro capítulo, Hannah Arendt, além de preocupada com teoria política, também esteve preocupada com a educação, ainda que seus escritos sobre tal problemática se resumam a dois textos: o primeiro deles – *Reflexões sobre Little Rock* (2004) – caracteriza-se como um ensaio datado e pontual a respeito do racismo na escola; o segundo – *A crise na educação* (2013) – constitui uma reflexão mais aprofundada sobre o conceito e o sentido da educação⁶. Sua reflexão não se pautou, apenas, pela observação do contexto político e pedagógico dos EUA, mas, seu olhar sobre a educação partiu, inclusive, de uma exterioridade. O que quer dizer que, diversos fatores gerais, contribuíram para a crise na educação no âmbito local.

O ensaio onde Arendt reflete, propriamente, sobre a educação, intitulado *A crise na educação*, se encontra na obra *Entre o passado e o futuro* (2013). Nesta obra, a autora reúne diversos textos, antes publicados em diferentes revistas, e, após revisões e ampliações, passa de seis ensaios para oito. O texto *A crise na educação* e *O que é autoridade* foram anexados em 1961 e, na versão última, os textos aparecem na seguinte ordem: 1. *A tradição e a crise*

⁶ “Reflexões sobre Little Rock” (In: Responsabilidade e julgamento. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.) e “A crise na educação” (In: Entre o passado e o futuro. São Paulo: Perspectiva, 2013.).

moderna; 2. O conceito de história: o antigo e o moderno; 3. O que é autoridade; 4. O que é liberdade; 5. A crise na educação; 6. A crise na cultura: sua importância social e política; 7. Verdade e política; 8. A conquista do espaço e sua estrutura humana. Importante destacar que essa ordem não está posta de forma cronológica, mas respeita uma ordem relacional dos temas pensados e organizados pela mesma. Esses escritos tratam, porém, de uma vontade de compreender os acontecimentos políticos e se colocam como exercício do pensamento.

Contudo, como anunciamos acima, fatores externos contribuíram para essa crise na educação. Restam-nos as perguntas: Quais são esses fatores? Que crise seria essa que assolou o mundo moderno nos seus espaços políticos e pré-políticos? Sem fazer um aprofundamento histórico, podemos pensar sobre esse contexto exterior que, para a filósofa, foi o ponto inicial da crise. Destacamos o Nazismo, que foi a prova cabal da permissividade em relação à condição humana: tudo foi admitido. Inclusive, é após a II Guerra Mundial que o mundo se vê diante de um dilema: a ruptura da tradição.

Esta tradição, segundo Arendt, era o sustentáculo de uma vida pautada no reconhecimento da herança do passado. Sendo rompida, instala-se uma crise mundial que é, sobretudo, política, e que, como fora dito, ultrapassou os limites da vida privada e atingiu a vida pública na sua mais efetiva representação: as instituições. Foi uma época triste onde o homem foi colocado, violentamente, diante de um mundo sem sentido, marcado pelas bombas atômicas produzidas e lançadas por ele mesmo.

Já o contexto local configura-se que, na década de 1950, os EUA foram influenciados por experiências pedagógicas isoladas da Europa, que fez com que sua ânsia pelo *novo* que, segundo Arendt, é uma característica deles desde quando se afirmava como o *Novo Mundo*, abrisse caminho para que esse modo de fazer educação acometesse o país e afetasse a própria prática pedagógica. Essas teorias influenciaram, também, outros países, como o Brasil. Era a chamada *progressive education*. Segundo Andrade (2012, p.67):

Para atender ao *pathos* do novo, adere às tendências da *progressive education*, rompendo com as concepções tradicionais de ensino. A crise encadeada pela ruptura anuncia a “bancarrota da educação progressiva (*progressive education*), além de ser um grande problema e de difícil resolução por surgir sob “as condições de uma sociedade de massas e em respostas às suas exigências” (cf. CE:228). Além disso, tenta-se por meio da educação apagar ao máximo as diferenças “entre jovens e velhos, entre dotados e pouco dotados, entre crianças e adultos e, particularmente entre alunos e professores” (CE:229).

Embora estivesse refletindo sobre o fenômeno educacional na América (é assim que se refere aos EUA), Hannah Arendt elucida que há uma tentação para tratar desse problema como uma situação local, específica, confinada às fronteiras. No entanto, a influência dessa situação chega a outros países, como bem disse: “pode-se admitir como uma regra geral neste século que qualquer coisa que seja possível em um país pode, em futuro previsível, ser igualmente possível em praticamente qualquer outro país (ARENDR, 2013, p.222)”. Assim sendo, mesmo buscando uma compreensão do que estava acontecendo, ela não dá receitas para resolver a crise. Acreditava que sua tarefa consistia em pensar o mundo. E foi o que fez quando tratou da educação, sem dar receitas plausíveis, exercitou o pensar.

Em relação às teorias pedagógicas que se expandiram nas décadas de 1950 e 1960 e que foram duramente criticadas por Arendt, podemos dizer que são classificadas como as tendências Liberal Renovadora Progressiva e a Liberal Renovadora não-diretiva (Escola Nova), que tiveram como um de seus representantes e expoente máximo John Dewey (1859-1952), além de Maria Montessori (1870-1050), Édouard Claparède (1873-1940), Jean Piaget (1896-1980), entre outros. Estas teorias trazem como foco central o educando, conferindo-lhe “certa autonomia” no processo do aprendizado e buscando tornar o espaço escolar um ambiente onde a relação professor-aluno seja mediada pela ideia de igualdade, ou seja, uma relação de nivelamento deve ser sustentada. Deste modo, o professor não é aquele que exerce uma autoridade no agir pedagógico, mas apenas, um mediador, um facilitador entre o aluno e o conhecimento.

No caso específico de a crise na educação, tal afinidade ganha corpo justamente por dialogar claramente com toda a história e com uma ampla gama de teorias da educação moderna e contemporânea. Ela debate francamente com teorias de determinismo psicológico; mergulha nas raízes “impregnadas de Rousseau” da educação política; opõe-se às vertentes renovadoras da pedagogia; combate toda sorte de fundamentos teleológicos da educação; percebe a existência de um local artificial de crianças, caracterizando-o como esfera social, antes mesmo das publicações de Ariès (1986) sobre a história social da infância; e ainda articula parte substancial de sua complexa obra, sem a qual o texto poderia ficar incompreendido. Isso tudo, somado, torna o curto ensaio de cerca de 20 páginas um texto instigante e desconcertante, desafiando o leitor e os estudiosos a acompanhar a abrangência de suas análises em educação, sem chegar, no entanto, a compor uma teoria pedagógica (ANDRADE, 2012, p. 44).

Arendt sabia que a relação do homem com o mundo e com a educação nunca estará pronta, devendo ser cultivada, tecida. O homem, como ser inacabado, sempre estará

vulnerável à essa sua característica de incompletude. Do mesmo modo a educação precisa estar se ressignificando sempre, visto que, na medida em que o mundo avança com novas práticas e discussões, também ela possa garantir uma autorreflexão sobre sua missão e prática. Porém, a autora questiona essa novidade extrema que toma a educação e se pergunta sobre o motivo de os níveis escolares nos EUA estarem tão abaixo dos da Europa. E sua resposta é enfática: uma pedagogia situada numa perspectiva de massas, e que aponta para o fato de que em nenhum outro lugar essas teorias mais modernas no campo da pedagogia foram aceitas tão servil e indiscriminadamente como na América (ARENDDT, 2013).

É importante lembrar que Hannah Arendt não está tão preocupada com questões da didática, afirmando não ser uma educadora profissional, mas alguém inserido na crise que afligiu o mundo moderno. Sua preocupação estava além desse âmbito didático: era a criança e o mundo comum que, após o evento da II Guerra Mundial, viu o rompimento da tradição e o conceito de autoridade estremecido. Contudo, esta crise política que devasta este mundo não é simplista, mas sustentada por um tripé: a crise do **mundo público**, da **autoridade** e da **tradição**. Estas duas últimas, são fundamentais para se efetivar uma educação pautada na influência que o adulto, neste caso, os pais e professores, devem exercer sobre a criança.

Assim, ao lermos a reflexão realizada por Arendt sobre a educação, encontramos seu desejo de compreender a crise, mas, também, nos deparamos com a nossa complexidade de entender sua crítica, sobretudo, porque a autora não realiza nenhum desenvolvimento teórico e sistemático, tampouco, indica os autores dos quais se defronta. Contudo, há fatores que levam a conclusão que a crítica foi a Dewey, a partir de ideias sobre sua pedagogia contidas no texto *Democracia e educação* (1959). Ele acreditava em um *mundo* ou *sociedade das crianças*, onde os adultos deveriam apenas auxiliá-las na condução desse espaço. Essa ideia é inconcebível para a filósofa, pois seu pensamento sustenta-se naquela da qual o mundo em que as crianças estão é aquele criado pelos adultos.

O simples uso dos termos mundo e sociedade de crianças impõe certa dificuldade conceitual, pois o mundo é o lugar da vida comum mediada por objetos de uso do homo faber e pelo senso comum que advém da partilha de significações entre aqueles que são iguais em distinção. Obviamente, Arendt não aceita a existência desse mundo infantil, seja por não ter sido feito pelas mãos delas, seja por que não aceita a possibilidade de uma experiência política por parte das crianças. O termo “sociedade formada por crianças” indica que a autora interpreta, à luz desse pressuposto, haver a escola se transformado em um espaço de associação entre elas, com a ressalva de que a liberdade de escolha não é delas, sendo uma associação marcada pela socialização, diga-se assim, mais ampla (ANDRADE, 2012, p.99).

Seguindo nessa direção, sua crítica à essa ideia pedagógica se configura a partir de três pressupostos. O primeiro é relativo à ideia de naturalidade do espaço político e **social**, onde a autoridade do professor é transferida para o grupo de crianças, debate já iniciado acima. Ela defendia que as crianças precisariam estar sob o olhar dos adultos para que, não tendo que gerir seu “próprio” mundo, abrissem espaço para a instalação de pequenas tiranias. Seu argumento pode ser ilustrado por situações em que a criança recorre ao adulto para se proteger de agressões morais e físicas de seus pares, contudo, se for estabelecido um mundo da criança, o adulto, ficará impotente, não sendo enxergado como aquele que é superior. Diz Arendt (2013, p.230) sobre este pressuposto:

São elas, ou jogadas a si mesmas, ou entregues à tirania de seu próprio grupo, contra o qual, por sua superioridade numérica, elas não podem se rebelar, contra o qual, por serem crianças, não podem argumentar, e do qual não podem escapar para nenhum outro mundo por lhes ter sido barrado o mundo dos adultos. A reação das crianças a essa pressão tende a ser ou o conformismo ou a delinquência juvenil, e frequentemente é uma mistura de ambos.

O segundo pressuposto corresponde ao fato de que a pedagogia se transformou numa espécie de “ciência do ensino em geral a ponto de se emancipar inteiramente da matéria efetiva a ser ensinada (ARENDRT, 2013, p.231)”, sendo influenciada pela psicologia e pelo pragmatismo, onde o professor só precisa estar um pouco adiante dos seus alunos, sem a necessidade de um domínio maior dos conteúdos, perdendo assim, aquilo que compõem sua autoridade no processo educacional, o conhecimento. Essa reflexão sobre o pragmatismo na educação nos interpela a respeito de deixar a lógica do fazer pela do compreender, que conduz à ação no sentido arendtiano. Desse modo, esse pressuposto sendo levado a cabo, o perigo eminentemente está quando os estudantes são largados às suas próprias decisões:

Como o professor não precisa conhecer sua própria matéria, não raro acontece encontrar-se apenas um passo à frente de sua classe em conhecimento. Isso quer dizer, por sua vez, que não apenas os estudantes são efetivamente abandonados a seus próprios recursos, mas também que a fonte mais legítima da autoridade do professor, como a pessoa que, seja dada a isso a forma que se queira, sabe mais e pode fazer mais que nós mesmos, não é mais eficaz. Dessa forma, o professor não autoritário, que gostaria de se abster de todos os métodos de compulsão por ser capaz de confiar apenas em sua própria autoridade, não pode mais existir (ARENDRT, 2013, p. 231).

Por fim, nos deparamos com o terceiro pressuposto, que está relacionado ao fato de se conhecer e compreender o que se faz. Infelizmente, esse conhecimento e compreensão encontraram no pragmatismo apoio conceitual e sistemático. Ela reflete o agir pedagógico como mera transmissão de conteúdos elaborados apenas para a prática, como resposta ao contexto pragmático da época que almeja, sobretudo, o fazer em detrimento do conhecer. Arendt acredita que o conhecimento não deve adentrar essa lógica, mas antes de tudo, ser direcionado para a compreensão do mundo, pois só se transforma aquilo que se compreende. Descreve:

O motivo por que não foi atribuída nenhuma importância ao domínio que tenha o professor de sua matéria foi o desejo de levá-lo ao exercício contínuo da atividade de aprendizagem, de tal modo que ele não transmitisse, como se dizia, “conhecimento petrificado”, mas, ao invés disso, demonstrasse constantemente como o saber é produzido. 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 (ARENDR, 2013, p.232).

Podemos afirmar, sobretudo, que o sistema neoliberal traz em sua essência essa busca pelo fazer: é mais valorizado quem produz mais, quem possui mais meios e ferramentas de produção e, conseqüentemente, quem tem mais poder aquisitivo. Sua façanha se dá pelo fato de ser ele mesmo um sistema sutil, o que o torna capaz de se infiltrar em todos os âmbitos da vida pública e privada, inclusive nas questões de ordem metafísica como, por exemplo, o aspecto religioso da condição humana. Desse modo, toda a vida humana em sua integralidade corre o risco de ser gerida por uma ótica mercadológica, e mesmo sem perceber, a ideologia faz com que isso se torne efetivo. Assim, torna-se estarrecedor perceber que a educação também se rende a esse modo de funcionamento social, se caracterizando por uma busca teleológica desta natureza.

A educação, contudo, ao contrário da aprendizagem deve ter um final previsível. Em nossa civilização esse final coincide provavelmente com o diploma colegial, não com a conclusão do curso secundário, pois o treinamento profissional nas universidades ou cursos técnicos, embora sempre tenha algo a ver com a educação, é, não obstante, em si mesmo uma espécie de especialização. Ele não visa mais a introduzir o jovem no mundo como um todo, mas sim em um segmento limitado e particular dele. Não se pode educar sem ao mesmo tempo ensinar; uma educação sem aprendizagem

é vazia e portanto degenera, com muita facilidade, em retórica moral e emocional. É muito fácil, porém, ensinar sem educar, e pode-se aprender o dia todo sem por isso ser educado (ARENDR, 2013, p. 246).

Ainda, para aprofundamento, voltemos à reflexão sobre o aspecto da autoridade no processo educacional. É importante mencionar que o conceito de autoridade tem significação muito importante para Hannah Arendt, inclusive, no ensaio *Sobre a autoridade*, que parece ser um complemento do ensaio sobre *A crise na educação*, ela deixa claro que a educação deve ser assegurada sempre por esta característica da condição humana, que é categoria essencial para o processo de iniciação do novo no velho, da criança no mundo dos adultos. É importante deixar claro que, na discussão arendtiana, a autoridade nunca deve ser confundida com a tirania, da qual mina a ação política, pois, onde é preciso instalar a coerção externa, a força ou a violência, a autoridade fraqueja e fracassa.

Autoridade, ainda, não pode ser confundida com poder, força, vigor ou violência. O poder pertence a um grupo coeso, demonstrando a capacidade de se agir em conjunto. Contudo, quando alguém tem esse poder, acontece que tal grupo outorgou e legitimou seu exercício para que esse alguém haja em nome do próprio grupo; o vigor, corresponde sim, a esfera individual, que esbarra onde subsiste o poder; a força, que pode parecer sinônimo de violência, se apresenta mesmo como a energia desprendida por movimentos físicos ou naturais; a violência tem caráter instrumental e, como ferramenta, pode ser usada a serviço do vigor. Assim sendo, cumpre apartarmos esses conceitos para entender que mesmo, muitas vezes, andando juntos, não devem estar presentes no processo educacional, pois, não dão espaço para a livre expressão dos sujeitos, e só a autoridade “implica uma obediência na qual os homens retêm sua liberdade (ARENDR, 2013, p.144)”.

É importante lembrar que essa liberdade não significa fazer o que se quer, mas, fazer o que compete. Arendt defende a ideia que a criança precisa ser preservada do mundo, antes de se tornar adulta, pois, não tem capacidade de tomar decisões políticas. Desse modo, a família e, em segundo lugar, a escola são os lugares de proteção. Daí, portanto, que ela reconhece que o âmbito familiar e escolar são espaços apolíticos, um lugar de postos desiguais, pois a relação de iguais só é aceitável e louvável no espaço público onde existe a política. No domínio público, os cidadãos falam e tomam decisões a partir dessa relação política; em casa e na escola, a criança não tem condições de tomar as próprias decisões, pois a formação de seu caráter ficaria comprometida. O que quer dizer que deve existir hierarquias e neutralidade, para que não se suceda que, ao invés de acontecer o processo emancipatório que se efetiva pela educação, aconteça de a natalidade não gerar seus frutos.

O sintoma mais significativo da crise, a indicar sua profundidade e seriedade, é ter ela se espalhado em área pré-políticas tais como a criação dos filhos e a educação, onde a autoridade no sentido mais lato sempre fora aceita como uma necessidade natural, requerida obviamente tanto por necessidades naturais, o desamparo da criança, como por necessidade política, a continuidade de uma civilização estabelecida que somente pode ser garantida se os que são recém-chegados por nascimento forem guiados através de um mundo preestabelecido no qual nasceram como estrangeiros (ARENDRT, 2013, p. 128).

Mas, como dissemos, essa autoridade tem outras características daquelas que conhecemos a partir do senso comum (não no sentido arendtiano), e, ademais, os que a possui, estão revestidos de responsabilidade pelo mundo.

Essa autoridade é a de que o professor se investe da parte do mundo, devendo exercê-la de modo que as crianças retenham sua liberdade, não para exercê-la no espaço escolar, mas quando adentrarem ao mundo adulto; reter a liberdade, nesse contexto, só pode significar ter preservada sua singularidade; aliás, ao contrário da segurança vital, assegurada pela família, Arendt defende ser a educação a instância a guardar a singularidade (ANDRADE, 2012, p.111)

É importante perceber que Hannah Arendt defende uma educação conservadora, que, pode soar como uma visão polêmica, mas, não pode deixar de ser uma brilhante reflexão, pois que, essa conservação efetiva a liberdade dos sujeitos, já que ela conclui que os caracteres conservador e liberal não são opostos, mas, complementares. Para nós, é um pouco incômodo pensar uma educação com essas duas características e, desse modo, encontrar apoio teórico, pois que, o nosso cenário brasileiro da educação é prenhe de concepções das do tipo: “aprender a aprender”, “aprender-ensinando”, “construir conhecimentos”. Temos uma educação onde a busca por resultados se constitui como meta final do ato de ensinar, e que habilidades e competências se colocam acima de qualquer conteúdo sistematizado que parte de uma tradição.

A ideia de educação conservadora de Arendt vai contra esse modelo. Ela não pensa uma educação onde subsista a manutenção do *status quo*, onde nada possa ser questionado ou até mesmo, o professor não possa aprender. Tampouco, defende uma escola com métodos antiquados como, por exemplo, o da “palmada na mão”, decoração de tabuadas, inclusive, reprodução do modelo vigente. Sua preocupação é mais profunda e se pauta numa escola republicana onde as crianças, em igualdade, tenham acesso aos conhecimentos das artes e literaturas, das línguas e dos conhecimentos históricos, dos conhecimentos científicos e assim,

o senso de criticidade seja construído para que elas ajam no mundo, através da natalidade. O que seria mais democrático, senão oferecer isso às crianças? Diz Arendt:

Nossa esperança está pendente sempre do novo que cada geração aporta; precisamente por basearmos nossa esperança apenas nisso, porém, é que tudo destruimos se tentarmos controlar os novos de tal modo que nós, os velhos, possamos ditar sua aparência futura. Exatamente em benefício daquilo que é novo e revolucionário em cada criança é que a educação precisa ser conservadora; ela deve preservar essa novidade e introduzi-la como algo novo em um mundo velho, que, por mais revolucionário que possa ser em suas ações, é sempre, do ponto de vista da geração seguinte, obsoleto e rente à destruição (2013, p.243).

A autora lamenta, ainda, o fato de a crise do mundo moderno também atingir a tradição. É tarefa da escola, como instituição, e do professor conduzir às crianças para a transição do velho para o novo, respeitando o passo. Neste aspecto eles seriam, sim, mediadores. Contudo, para os modernos, a tradição é vista como antiquada, retrógrada e presa a um passado que não pode mais voltar. Mas, Arendt não pensa dessa forma. Passado e tradição para ela não são a mesma coisa. Contudo, o passado, na medida em que é transmitido como tradição, traz em si a característica da autoridade. Ou seja, tem peso, tem credibilidade, pois resgata valores, reconsidera princípios, reflexões dos antepassados, daqueles que nos precederam.

Tudo isso fica sepultado junto a eles e passamos a viver e educar as crianças esquecendo-se deste legado. Esta sua pertinência não pode ser entendida como tradicionalismo, saudosismo ou algo mais, mas como meio de conservar o passado histórico da própria condição humana e buscar caminhos para responder a crise. No entanto, uma volta à tradição não pode ser, nunca, uma mera repetição, mas um caminho para uma ressignificação do próprio percurso iniciado. A ação dos novos, por mais revolucionária que seja, não deve esquecer-se do passado, daquilo que fora construídos, muitas vezes à duras penas, pelos antigos. Almeida (2015, p.65), estudiosa do pensamento educacional de Arendt, reflete, a respeito da tradição:

Mas nem tudo que se localiza no passado é tradição. Só passamos para frente o que vale a pena ser lembrado, aquilo que não se quer perder, algo que é tão precioso ou tão significativo que não se pode relegar ao esquecimento. Nesse sentido, a tradição pressupõe um olhar seletivo para o passado, um olhar que discerne aquilo que se deseja preservar daquilo que será esquecido. Se o passado é simplesmente um conjunto de fatos, a tradição, nas palavras de Hannah Arendt (2003, p. 31), “seleciona e nomeia, transmite e preserva, indica onde se encontram os tesouros e qual o seu valor”. Ela pressupõe,

portanto, opções baseadas em determinados valores e princípios. Podemos dizer que ela faz uma “leitura” do passado e, desse modo, não representa um relato “objetivo” ou neutro, mas diz respeito a uma herança que depende de escolhas tanto daqueles que a entregam como daqueles que a recebem. Hannah Arendt (2003) se refere à tradição como a um testamento, no qual os antecessores decidem o que e como entregar seu legado àqueles que vêm depois. Essa herança não se compõe apenas de objetos, mas também de conhecimentos e saberes, de práticas e experiências, de modos de agir e de se comunicar, de princípios e compreensões. A visão discernidora sobre o passado do testamento é um elo que liga uma geração a outra, algo que compartilhamos com aqueles que viveram no mesmo lugar, mas em outro tempo.

Hannah Arendt encerra assim seu texto deixando claro que o amor ao mundo é o que faz o homem ser um cidadão. Não se educa sem estar comprometido com a vida; não se educa para autoajuda ou para instruir na arte de viver bem. Educa-se para continuar sustentando a vida humana, consciente de que a história se dá a partir de nossa ação política. A escola tem, portanto, essa função: ensinar a criança como o mundo é. E aqui, voltamos ao que ela diz no início do texto que a natalidade é a essência da educação: a vida humana é compreendida por dois nascimentos, o biológico e o nascimento para o mundo. O primeiro nos coloca no mundo construído; o segundo nos dá a possibilidade de inaugurar algo novo, por meio da ação. E, pelo menos, parece que esse é um dos caminhos pretendidos pela educação em Arendt: gerar homens novos para que tragam ao mundo outros sentidos. Sobre este conceito tão profundo, iremos discutir no próximo capítulo. Por fim, Arendt ainda adverte que, quem não estiver imbuído desta preocupação pelas crianças e pelo mundo, no amor, não deve cuidar de criança, pois o *amor-mundi* é uma marca indelével da condição de cidadão.

CAPÍTULO III – A NATALIDADE COMO ESSÊNCIA DA EDUCAÇÃO

É essa fé e essa esperança no mundo que encontra sua expressão talvez mais gloriosa e mais sucinta nas breves palavras com as quais os Evangelhos anunciaram sua “boa-nova”: “Nasceu uma criança entre nós”.

Hannah Arendt.

Hannah Arendt, na obra *A crise na educação* (2013), mostra-nos que a crise na educação não é senão, a manifestação de uma crise geral somada à fatores locais, no aspecto que constitui sua profundidade: a natalidade. Deste modo, a preocupação com a educação está além da pedagogia, mas compreende a política, a filosofia, etc. Chama-nos a atenção, neste texto, a ocorrência de a filósofa afirmar que “a essência da educação é a natalidade, o fato de que seres nascem para o mundo (ARENDR, 2013, 223)”⁷. Este é um conceito muito caro a ela, pois, este fato de nascer para o mundo implica um novo início, a nova vida que vem ao mundo velho e traz a possibilidade de compreender esse mundo e modificá-lo; é a promessa da natalidade de fazer ressurgir a novidade no mundo.

Este conceito de natalidade arendtiano sempre estará ligado ao passado, que aponta para o futuro a partir deste espaço do tempo denominado presente, instaurando a possibilidade de ação, pois que, “o novo começo inerente ao nascimento pode fazer-se sentir no mundo somente porque o recém-chegado possui a capacidade de iniciar algo novo, isto é, de agir (ARENDR, 2014, p.10)”. A educação tem, intrinsecamente, a função de inserir as crianças, que são a promessa do novo, no mundo dos adultos que é um mundo pré-estabelecido. O mundo onde a criança chega e do qual fala Arendt, é o mundo onde estão contidas as experiências humanas, os artefatos, o trabalho como forma de construção deste mesmo espaço. Assim, efetivando a reflexão a respeito do mundo, César e Duarte explicam a ideia de mundo em Arendt:

Para Arendt (1995), o mundo é uma construção propriamente humana, constituído por um conjunto de artefatos e de instituições duráveis, destinados a permitir que os homens estejam continuamente relacionados entre si, sem que deixem de estar simultaneamente separados. O mundo não se confunde com a terra onde eles se movem ou com a natureza de onde extraem a matéria com que fabricam seus artefatos, mas diz respeito às

⁷ Em Hannah Arendt, a essência corresponde, genericamente, à qualidade, ao caráter.

múltiplas barreiras artificiais, institucionais, culturais, que os humanos interpõem entre eles e entre si e a própria natureza. No pensamento de Arendt (1995), o mundo refere-se também àqueles assuntos que estão entre os homens, isto é, que lhes interessam quando entram em relações políticas uns com os outros. Neste sentido mais restrito, o mundo também designa o conjunto de instituições e leis que lhes é comum e aparece a todos. Trata-se daquele espaço institucional que deve sobreviver ao ciclo natural da vida e da morte das gerações a fim de que se garanta alguma estabilidade a uma vida que se encontra em constante transformação, num ciclo sem começo nem fim no qual se englobam o viver e o morrer sucessivos (CÉSAR E DUARTE, 2010, p. 825).

Entendido dessa maneira, a filósofa vai afirmar que os homens têm uma relação privilegiada uns com os outros neste mundo. E, com isto, a educação tem a delicada tarefa de inserir os novos nesse espaço de significados que lhes antecede e que deve perdurar mesmo após a sua morte, pois, durante a vida os sujeitos devem conservar as ações valorativas de seus antepassados e fazer com que perdure. A isso, ela vai chamar de tradição, como já vimos anteriormente. Os humanos, portanto, têm uma relação de destaque nesse mundo e a educação não exerce um papel meramente de preservação, mas, vai além:

Se a criança não fosse um recém-chegado nesse mundo humano, porém simplesmente uma criatura viva ainda não concluída, a educação seria apenas uma função da vida e não teria que consistir em nada além da preocupação para com a preservação da vida e do treinamento e na prática do viver que todos os animais assumem em relação a seus filhos (ARENDRT, 2013, p.235).

O mundo arendtiano é o mundo dos homens onde tudo se faz e os recém-chegados, eles próprios, são o novo começo. Com uma reflexão direcionada para o novo começo, vemos que alguns conceitos são usados pela autora a fim de fundamentar o conceito de natalidade. Deste modo, para se chegar a essa compreensão da natalidade e sua relação com a educação, é de extrema importância o entendimento sobre os conceitos de âmbitos daquilo que ela chama de *vita activa*: trabalho, obra e ação. Estes conceitos não são citados na obra sobre a educação, e por este motivo, partiremos da ideia de explicitação do tema da natalidade, relacionando-o à sua posição presente na obra *A condição humana* (2014). Esta última foi escrita, aproximadamente, no mesmo período da confecção da obra *A crise na educação* (2013) e é considerada umas das maiores obras da autora, tendo como tarefa pensar sobre o que estamos fazendo no mundo.

Pensar a natalidade como essência da educação é sair um pouco do campo da educação e adentrar a teoria política arendtiana, definindo-a em suas conexões fenomênicas e

conceituais. Visto que a natalidade, em Arendt, é um jogo promissor da disposição humana de falar e de agir, rompendo toda e qualquer tentativa manipuladora, opressiva, controladora e capaz de levar o ser humano ao silêncio. Para conhecer este conceito, portanto, vamos distinguir as três atividades citadas acima, o trabalho, a obra e ação. Estas atividades correspondem a uma condição humana específica: a vida, a mundanidade e a pluralidade. E ainda considera uma distinção entre dois espaços da vida humana que são: a esfera privada (onde se efetivam as prestações do trabalho e da obra) e a esfera pública (obedece a este espaço a prestação da ação). Andrade, ao falar sobre a *vita activa*, reflete:

Ao conceber basicamente três atividades que caracterizam a *vita activa*, o trabalho a obra e a ação, Arendt mostra que por mais que se queira alienar-se da *vita activa*, não é possível sair completamente dela, pois mesmo no refúgio voluntário da contemplação, “ninguém pode permanecer em estado vegetativo durante toda sua vida” (TOA: 176). Isso quer dizer, de outro modo, que a *vita activa* “é não aquela em que a maioria dos homens está engajada, mais ainda aquela de que nenhum homem pode escapar completamente.” (TOA:176). Ela se define, então, como a “vida humana na medida em que está ativamente empenhada em fazer algo” (CH: 26), isto é, trabalhar, fabricar e agir. Arendt em uma disposição incomum, diferencia fenomênica e conceitualmente trabalho e obra. Segundo ela, há pouquíssimas manifestações claras sobre essa distinção na história do pensamento, salvo algumas referências acidentais. Mas insiste nela, pois considera a diferença fenomênica marcante (ANDRADE, 2011, p.71).

Pois bem, passemos à compreensão dessas três categorias que tão bem descreveu Hannah Arendt. Começemos pelo **trabalho**: o capítulo III da obra *A Condição Humana* (2014) é todo dedicado à compreensão do conceito de trabalho e sua presença na vida humana. Arendt inicia o capítulo destacando que fará uma crítica à Marx e continua sua reflexão elencando a história do trabalho na sociedade da Grécia Antiga. Disso, ela evoca as construções semânticas da língua grega e alemã para mostrar a distinção de sentido do conceito de trabalho e ainda cita a distinção de Locke (1978), que também pertence à distinção grega: *o trabalho do nosso corpo e a obra de nossas mãos*. O trabalho foi, portanto, de grande interesse na *pólis* grega e tido, com muita força, como atividade de desprezo destinada aos escravos.

Segundo Arendt, na antiguidade a escravidão era sustentada e justificada pela desvalorização do trabalho das mãos humanas. Os antigos “achavam necessário ter escravos em virtude da natureza servil de todas as ocupações que fornecessem o necessário para a manutenção da vida (ARENDRT, 2014, p.103)”. Trabalhar era considerado uma atividade escravizante movida pelas necessidades da vida. Por isso, para o homem alcançar a liberdade

deveria, por meio da força, escravizar outros homens que estariam, eles também, submetidos à necessidade. Quando o escravo deixava a servidão, este fato significava um acontecimento um pouco desconfortante, pois, aquele que era submetido à necessidade passava para uma mudança na “natureza” da qual, o próprio Aristóteles exigia que fossem tratados com uma maior dignidade. O trabalho era, portanto, uma atividade inferior à dignidade humana:

A instituição da escravidão na Antiguidade, embora não em épocas posteriores, não foi um artifício para manter mão-de-obra barata nem um instrumento de exploração para fins de lucro, mas sim a tentativa de excluir o trabalho das condições da vida do homem. Tudo o que os homens tinham em comum com as outras formas de vida animal não era considerado humano (ARENDR, 2014, p. 104).

A reflexão arendtiana está assentada no fato de que, na sociedade grega, o trabalho estava atrelado à vida de um não-cidadão. E, com isso, de passo em passo, o conceito e a própria maneira de enxergar o trabalho mudava no tempo antigo e, mesmo passando o tempo, os gregos continuaram com sua desconfiança na mentalidade do *homo faber*, sustentados por suas razões, que aqui não temos espaço suficiente para discutir. O próprio Sólon (Atenas, 638 a.C. – 558 a.C.), legislador, jurista e poeta grego, descrevia os artesãos, filhos de Atena e Hefesto, como *baunasoi*, isto é, homens cujo principal interesse não é a praça pública, mas o seu ofício. Arendt se esforçou bastante para resgatar esta distinção que foi se modificando durante os séculos e se perdeu na modernidade.

Para ela, o trabalho é a atividade que traz em sua essência a manutenção da vida. Não a vida no sentido axiológico, metafísico, mas biológico. A vida é sustentada por ele por meio do suprimento das necessidades com as coisas que ele mesmo produz e que, rapidamente, desaparecem, tornando-se necessário produzi-las novamente, dentro de um movimento cíclico da natureza: a vida e a morte. A vida consome tudo o que o trabalho produz, denunciando, deste modo, a sua durabilidade e mostrando que, assim como ela própria, também o trabalho é recorrente, possuindo apenas pausas, intervalos, ressignificações, mas nunca começo e fim. Com isso, atrás de si, ele não deixa nada, pois, o resultado do seu esforço é consumido ligeiramente da mesma forma que foi efetivado. Mas, essa futilidade não pode ser desprezada, visto que a vida depende dele e assim será sempre, mesmo não deixando nada durável e seu resultado esvaecendo no consumo. Reflete:

As coisas tangíveis, as menos duráveis são aquelas necessárias ao processo da vida. Seu consumo mal sobrevive ao ato de sua produção; nas palavras de Locke, todas essas “boas coisas” que são “realmente úteis à vida do

homem”, “à necessidade de subsistir”, são “geralmente de curta duração, de tal modo que – se não forem consumidas pelo uso – se deteriorarão e perecerão por si mesmas”. Após uma breve permanência no mundo, retornam ao processo natural que as produziu, seja por meio da absorção no processo vital do animal humano, seja por meio da deteriorização; e sob a forma que lhe dá o homem, por meio da qual adquirem seu lugar efêmero no mundo de coisas feito pelo homem, desaparecem mais rapidamente que qualquer outra parte do mundo (ARENDR, 2014, p.118).

Arendt, em sua reflexão sobre o trabalho, mostra-nos que, enquanto seres dotados de um corpo que precisa ser sustentado para manter suas condições físicas e biológicas em pleno funcionamento, todos compartilhamos da condição de *animal laborans* e dela não podemos nos esquivar. A ameaça que Arendt observa é quando os ideais das diferentes atividades também intrínsecas à condição humana – a obra e ação – ficaram sacrificados em benefício da fartura, que é o ideal do *animal laborans* (OLIVEIRA, 2013).

Refletido, assim, sobre o trabalho, agora, pensemos sobre o que é a **obra** ou a fabricação na visão arendtiana. A autora começa o capítulo IV, que trata da obra, expondo que Locke necessitava das coisas destinadas ao uso para o estabelecimento da propriedade e do “valor”, do qual o próprio Adam Smith precisava para o mercado de trocas e ainda, as coisas testemunhavam a produtividade da qual Karl Marx acreditava ser o teste da natureza humana. Para Arendt, a obra seria a atividade que se refere à artificialidade da existência humana, o que quer dizer que não corresponde a naturalidade, mas ao contrário, à não-naturalidade. Ela se diferencia do trabalho por não se prender ao círculo corrente da natureza, produzindo, portanto, um mundo de coisas artificiais e, evidentemente, diferente de qualquer espaço natural.

A condição da obra, como fora dito acima, é a mundanidade, já que sua função não é fornecer o necessário para a vida biológica, mas construir o mundo dos homens, e prestando seus artefatos para a utilidade: “Seu resultado, o artefato, pode ser entendido como resultado final em dois sentidos: por um lado, o produto chega ao fim no momento de sua fabricação; por outro, é um meio para a produção desse fim (ANDRADE, 2012, p.72)”. O que isso quer dizer? A obra, em hipótese alguma, produz coisas efêmeras que se vão com o próprio consumo, mas objetos de utilidade. O uso da obra não é imediatista e nem se esvai, consumindo os artefatos. Ainda que cause o desgaste, a obra não desaparece.

Arendt diz que, se abandonada à própria sorte ou descartada do mundo humano, de sua utilidade, a obra vai se transformar e voltar para sua essência primeira. Para ilustrar, ela usa o exemplo de uma cadeira: a cadeira retirada do seu aspecto de mundanidade se converterá

novamente em madeira, e a madeira se deteriorará retornando ao solo, que é o lugar de onde nasceu e cresceu a árvore que foi cortada e foi transformada no material no qual operar e no qual construir. Assim sendo, infere:

Mas, embora essa possa ser o fim inevitável de cada coisa no mundo, sinal de que são fabricantes de um produto mortal, não é tão certo que seja o destino final do próprio artifício humano, no qual todas as coisas podem ser constantemente substituídas com as mudanças das gerações que chegam e habitam o mundo construído pelo homem e que se vão. Além disso, embora o uso esteja vinculado à deteriorização desses objetos, a deteriorização não é o destino destes últimos, no mesmo sentido em que a destruição é o fim intrínseco de todas as coisas destinadas ao consumo. O que o uso desgasta é a durabilidade (ARENDRT, 2014, p.170).

Essa questão da durabilidade da obra é muito importante para sua compreensão. Ela confere às coisas uma distinta independência dos homens que a produziram e também se utilizam delas. Ou seja, a obra, embora fabricada pelo homem, não depende dele depois de confeccionada, pois sua objetividade a faz resistir às necessidades vorazes e carências do homem que a fabrica e do homem que a utiliza. Isso que dizer que, mesmo que seja por um tempo, a obra ou a fabricação se “opõe” e “resiste” aos “estados cambiantes de seu proprietário”. E é essa sua característica de resistência que a torna capaz de estabilizar a vida humana, contradizendo a própria ideia heraclitiana de mudança. Segundo Arendt (2014, p.170):

[...] – contrariando Heráclito, que disse que o mesmo homem jamais pode entrar no mesmo rio – os homens, a despeito de sua natureza sempre cambiante, podem recobrar sua constância (*sameness*), isto é, sua identidade, por se relacionarem com a mesma cadeira e a mesma mesa. Em outras palavras, contra a subjetividade dos homens afirma-se a objetividade do mundo feito pelo homem, e não a sublime indiferença de uma natureza intacta, cuja esmagadora força elementar os forçaria, ao contrário, a voltar inexoravelmente no círculo do seu próprio movimento biológico, que se harmoniza estreitamente com o movimento cíclico global do reino da natureza.

Diante da natureza criada, Arendt vai afirmar que o *homo faber* é um destruidor, pois o elemento de violência e violação está presente na fabricação ao retirar a matéria-prima da natureza e transformá-la. No entanto, o *animal laborans*, o homem que trabalha, é refém da natureza e de tudo o que ela lhe oferece, já que necessita de seus recursos para sua subsistência, ou seja, é servo da natureza e da Terra; só o *homo faber* se coloca como amo e senhor da Terra, pois “pode construir um mundo feito pelo homem após destruir parte da

natureza criada por Deus (ARENDR, 2014, p173)”. Assim, Deus cria *ex nihilo* e o homem cria a partir de determinada substância. Com isso, é a partir de um modelo que se executa a autêntica obra da fabricação. Essa ideia do modelo ou da imagem exerceu forte influência no pensamento de Platão a respeito da doutrina das ideias eternas e chegou aos nossos dias.

O homo faber é realmente amo e senhor, não apenas porque é o senhor ou se estabelece como senhor de toda a natureza, mas porque é senhor de si mesmo e de seus atos. Isso não se aplica ao *animal laborans*, sujeito às necessidades de sua própria vida, nem ao homem de ação, que depende de seus semelhantes. A sós, com a sua imagem do futuro produto, o *homo faber* é livre para produzir, e também a sós, diante da obra de suas mãos, é livre para destruir (ARENDR, 2014, p.179).

Refletido sobre a capacidade de o homem produzir um mundo artificial de coisas que são, visivelmente, diferentes de todo e qualquer ambiente natural, percebemos que o homem aqui é, portanto, um fabricante de bens e coisas que conservam a característica da durabilidade. O que quer dizer que ele é o *homo faber*, agindo de acordo com critérios de utilidade e instrumentalidade, como já fora salientado. Desse modo, a filósofa aponta que a característica da obra é a mundanidade e é contrária à ação. Esta última é a única atividade que se realiza diretamente entre os homens, sem mediações das coisas ou da matéria. Para alguns esclarecimentos, pensemos sobre a ação, a seguir.

A **ação**, para Arendt, é capaz de criar espaços comuns entre os homens, onde aprendam algo novo. Diferentemente do trabalho que é cíclico, ou seja, sem começo nem fim e, também da obra, que tem começo e fim determinados, a ação só tem como característica, em comparação a estas outras esferas da *vita activa*, o começo, pois, seu fim não tem previsibilidade. E assim, a ação tem, como manifestação, o discurso: “É pela qualidade discursiva que incidimos, quando de forma legítima, sobre os outros, sem usos de meios de violência (ANDRADE, 2012, p. 74)”. É pelo discurso que podemos ter influência direta na vida do outro.

Deste modo, Arendt inicia o capítulo V da obra *A Condição Humana* (2014) deixando claro que os homens são plurais, ou seja, a pluralidade faz parte de sua condição. E é esta pluralidade que torna a necessidade da ação, efetivada no discurso, tão importante para a relação de uns para com os outros. O que quer dizer que, em hipótese alguma, a ação se dá de modo isolado. No isolamento os homens não são capazes de construir seus sentidos e se comunicarem com o mundo, com os outros. Se fossem iguais, uns aos outros, não precisariam do discurso, pois signos e sinais dariam conta de todo o processo comunicativo. Deste modo,

só o homem é capaz de comunicar a si próprio e não apenas comunicar alguma coisa. Avritzer (2006, p.153), fará uma interessante observação sobre isso:

Para a autora de *A Condição Humana*, se os homens (e as mulheres) não fossem iguais, nós não seríamos capazes de entender uns aos outros; se não fossemos diferentes, não teríamos a necessidade de utilizar a linguagem para entendermos uns aos outros. Assim, a ação é a atividade puramente artificial entre os indivíduos que tem como precondição a igualdade e a pluralidade.

Essa distinção única é revelada pelo discurso e ação. Os homens podem e conseguem distinguir a si próprios e não apenas serem distinguidos. Deste modo, vemos a importância da ação e do discurso na vida humana. Sua importância ultrapassa às outras, pois, é por eles que os seres humanos aparecem uns para os outros, revelando-se enquanto “quem” e não apenas “que” são. Aparecer, deste modo, entra em contraposição à uma mera subsistência corporal, pois que, este aparecimento, depende da *iniciativa* de qual nenhum ser humano pode evadir-se, incorrendo no perigo de deixar de ser humano. Aqui, fica claro que a ação e o discurso são diferentes das outras atividades da *vita activa*: os homens podem viver sem trabalhar, já que outros podem fazer isso por eles e podem desfrutar do mundo das coisas sem acrescentar nenhum objeto que tenha utilidade. Contudo,

(...) uma vida sem discurso e sem ação – é esse o único modo de vida em que há sincera renúncia de toda aparência e de toda vaidade, na acepção bíblica da palavra – é literalmente morta para o mundo; deixa de ser uma vida humana, uma vez que já não é vivida entre os homens. É com palavras e atos que nos inserimos no mundo humano, e essa inserção é como um segundo nascimento, no qual confirmamos e assumimos o fato simples do nosso aparecimento físico original (ARENDDT, 2014, p.221).

A ação e o discurso efetivam aquilo que Arendt vai classificar como “milagre”, usando um termo ligado à religião. Esse milagre sempre acontecerá contrariando as leis da estatística e da probabilidade, e com isso, o homem sendo capaz de agir, traz à tona o inesperado e o infinitamente improvável. A ação e o discurso não podem existir sozinhos, um necessita do outro para trazer o improvável à tona, às realidades mundanas. Portanto, caminham juntos no mundo. Os homens com a ação, mas sem o discurso, perderiam sua qualidade de iniciadores e esta perderia seu aspecto revelador. Estes homens tornar-se-iam robôs, como bem afirmou:

De qualquer modo, desacompanhada do discurso, a ação perderia não só o seu caráter revelador, como, e pelo mesmo motivo, o seu sujeito, por assim dizer: em lugar de homens que agem teríamos robôs executores a realizar coisas que permaneceriam humanamente incompreensíveis. A ação muda

deixaria de ser ação, pois não haveria mais um ator; e o ator, realizador de feitos, só é possível se for, ao mesmo tempo, o pronunciador de palavras (ARENDR, 2014, p.223).

A ação e o discurso inauguram o novo. Isso só se torna plausível porque, mesmo na pluralidade, cada homem é único e, a cada nascimento, no mundo ressurgem algo indubitavelmente novo e que, antes dele, não havia ninguém. Assim, percebemos que ação está ligada à condição humana da natalidade, que é a essência da educação. E o discurso, conseqüentemente, está na ordem da distinção do homem que, sendo plural, se destaca por sua unicidade.

Com essa reflexão, fica claro que não dá para falar em natalidade, em Hannah Arendt, sem citar estas três esferas da *vita activa* que é o trabalho, a obra e a ação. Estas esferas são de suma importância na reflexão política arendtiana, visto que, é a natalidade que faz com que o novo apareça no mundo e este novo é capaz de trabalhar para sua subsistência, produzir artefatos para usá-los e agir, modificando o que fora deixado por outros, ao mesmo tempo em que conserva esses mesmos deixados.

A educação, criação humana, é perpassada, a todo momento, pela natalidade que traz sujeitos novos inserindo-os nos processos educacionais e são esses sujeitos que poderão, a partir dos escombros dos tempos sombrios, construir outros significados para, também, deixar como herança para os próximos que os sucederão, dando continuidade no processo vital e simbólico da condição humana. Pois, onde nasceu uma criança, nasceu a esperança de que o amor pelo mundo pode se concretizar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a leitura desta pesquisa, podemos compreender a relevância da reflexão que Hannah Arendt fez sobre a educação. Sua importância se deu pelo fato de ela ser uma pensadora que não buscou, simplesmente, se deter em questões fora da realidade humana, mas, pensou a ordem do cotidiano, o absurdo, os dilemas da condição humana, a perda da liberdade, o nazismo, pensou a educação. Sua vida, como fora apresentada no primeiro capítulo, foi prenhe de surpresas desagradáveis que fizeram com que ela deixasse o campo da filosofia e adentrasse a teoria política. Contudo, podemos perceber que os fatos que se sucederam em sua trajetória intelectual fizeram com que seu pensamento se desenvolvesse e se tornasse ainda mais crítico, do ponto de vista político e filosófico. Não dá para entendê-la sem não passar pelo viés biográfico.

A leitura nos direcionou para uma compreensão do fato de que Hannah Arendt estava certa quando dizia que a crise política que afetou o mundo comum no século XX se alastrou e atingiu a América, que, na sua reflexão, se caracteriza como os EUA. Essa crise não ficou restrita a esse país, apenas, mas, afetou diversos outros, como é o caso do Brasil que, na metade do século passado já respirava ares de uma pedagogia que soava como nova, redentora, e, capaz de levar a criança a um “desenvolvimento pleno” quando colocada no centro do processo educacional. Ainda podemos perceber que, como naquela época, hoje, a educação se encontra deficitária pelos mesmos motivos, fugindo ao anacronismo: formação precária do professor; perda da autoridade dos adultos; o pragmatismo; lógica do fazer em detrimento do compreender; risco eminente da não preservação da tradição (esta não como manutenção de preconceitos e costumes que minam a condição humana, mas, como continuidade do que fora construído de bom pelos antepassados).

Assim sendo, a discussão sobre a natalidade no pensamento arendtiano se apresentou como deveras importante: ficou notório que a esperança na existência se renova cada vez que nasce biologicamente uma criança, e ainda, quando há o outro nascimento: aquele para o mundo dos homens. Desse modo, o conceito de natalidade está ancorado em outro conceito que é o da *vita activa* (trabalho, obra e ação), pois, a condição humana não pode se esquivar de viver uma vida tal como ela se apresenta: capaz de agir no mundo, inaugurando o milagre da ação na teia das relações humanas.

Portanto, nos questionamos: qual o lugar da ação e do discurso no mundo político, hoje? Há, ainda, importância fundamental sobre esses elementos da *vita activa* em nossas relações uns para com outros? Formamos nossas crianças para que desenvolvam a devida autonomia da ação quando se tornarem cidadãos? Tendo a ação a condição de irreversibilidade e imprevisibilidade, qual sua importância para refazermos um modelo educacional que se coloca como antiquado para uma formação integral dos seres humanos?

Entretanto, os questionamentos persistem: qual o novo “desenho” da educação em nossa sociedade? Há, ainda, resquício da crise na autoridade no processo educacional na família e na escola? Os professores/as conseguiram, ao menos, ser respeitados/as em suas práticas pedagógicas (e, além delas), após o surgimento dessas novas pedagogias? A tradição é valorizada dentro do contexto educacional, sendo acentuada com práticas e educação para os valores que foram construídos pelos antepassados? Por último, uma pergunta muito pertinente: a crise, gerada no contexto nazista e II Guerra Mundial já findou ou ainda há vestígios em forma de ressignificações? São questões desinstaladoras e que suas respostas podem nos deixar preocupados/as com a atual conjuntura da educação.

Esperamos que essa pesquisa tenha conduzido o/a leitor/a refletir sobre a séria problemática da educação e sobre o que queremos deixar como legado para nossas crianças. Mas, não só: tenha percebido o valor da natalidade no sentido arendtiano como elemento fundamental para a construção das relações dos sujeitos na sociedade. Desejamos, também, que a reflexão empreendida nesse texto desperte o interesse sobre o pensamento desta filósofa que pode ser considerada como uma das mulheres mais brilhantes do século XX. Sua história de vida e sua filosofia não podem ficar restritas a alguns/as, ao contrário, precisam ser conhecidas para que, cada vez mais, tenhamos a oportunidade de, assim como ela, buscar uma compreensão desse mundo que, por vezes, se apresenta tão sombrio e indecifrável.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, V. S. Educação e tradição: reflexões a partir de Hannah Arendt e Walter Benjamin. **Revista entreideias**, Salvador, v. 4, n. 2, p. 108-119 jul./dez. 2015.
- ANDRADE, F. R. **A compreensão dos elementos totalitários na educação, segundo Hannah Arendt**. Campinas: [s.n.], 2012.
- ARENDT, H. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.
- ARENDT, H. **A vida do espírito**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.
- ARENDT, H. **Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal**. São Paulo: Companhia da Letras, 1999.
- ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- ARENDT, H. **Homens em tempos sombrios**. Trad. Denise Bottmann; posfácio Celso Lafer. São Paulo: Companhia da Letras, 2008.
- ARENDT, H. **Origens do totalitarismo**. São Paulo: Cia das Letras, 2000.
- ARENDT, H. **Sobre a violência**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.
- AVRITZER, L. **Ação, Fundação e Autoridade em Hannah Arendt**. Lua Nova, São Paulo, v. 68, p. 147-167, 2006.
- CÉSAR, M. R. e DUARTE, A. Hannah Arendt: pensar a crise da educação no mundo contemporâneo. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v.36, n.3, p. 823-837, set./dez. 2010.
- DEWEY, J. **Democracia e Educação**. 3 ed. S. Paulo: Nacional, 1959.
- DIEHL, P. **Propaganda e persuasão na Alemanha nazista**. 1ª Ed. São Paulo: Annablume, 1996.
- DUARTE, A. **O pensamento à sombra da ruptura: política e filosofia em Hannah Arendt**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.
- GADOTTI, M. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1999.
- HOBSBAWM, E. J. **Era dos Extremos: o breve século XX : 1914-1991**. São Paulo: Cia das Letras, 2010.
- JARDIM, E. **A duas vozes: Hannah Arendt e Otávio Paz**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2007.

KARNAL, L. **História dos Estados Unidos**: das origens ao século XXI. São Paulo: Contexto, 2007.

LAFER, C. In: ARENDT, H. **Homens em tempos sombrios**. São Paulo: Companhia da Letras, 2008.

LOCKE, J. **Segundo tratado sobre o governo civil**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

OLIVEIRA, L. **10 lições sobre Hannah Arendt**. Petrópolis: Vozes, 2013.

PLATÃO. **A República**. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2013.

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