

Recém-chegadas e estranhas: as crianças e o mundo comum na obra de Hannah Arendt

Newcomers and strangers:
the children and the common world in
the work of Hannah Arendt

Vanessa Sievers de ALMEIDA¹

Resumo

O presente artigo aborda a concepção de educação da filósofa Hannah Arendt, discutindo dois elementos-chave de sua compreensão: a relevância do *mundo público* e a *criança* enquanto recém-chegada nele. Analisa-se o lugar que as crianças ocupam no mundo, enfocando três aspectos: elas são ainda estrangeiras nesse espaço cujas linguagens não falam; em segundo lugar, são inocentes, isto é, ainda incapazes de deliberar sobre os rumos do mundo público; e, finalmente, são novas no mundo e, ao mesmo tempo, uma novidade para ele. Por fim, indaga-se sobre possíveis contribuições da educação para que as crianças possam fazer desse lugar, *seu* mundo.

Palavras-chave: Filosofia da educação. Hannah Arendt. Mundo público. Criança.

Abstract

This article approaches the concept of education of the philosopher Hannah Arendt, discussing two key elements of her understanding: the relevance of the *public world* and the *child* as a newcomer in it. The place that children occupy in the world is analyzed, focusing three aspects: they are still strangers in a world whose languages they do not speak; secondly, they are innocent, that is, still unable to decide on the course of the public world; and, finally, they are new in the world and, at the same time, new to this place. Lastly we ask about possible contributions of education so that children can make that place, *their* world.

Keywords: Philosophy of education. Hannah Arendt. Public world. Child.

1 Doutora em Educação pela USP, pesquisadora do grupo de pesquisa EPIS: Educação, Política, Indivíduo e Sociedade: leituras a partir da Pedagogia, da Psicologia e da Filosofia/UFBA e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Filosofia e Educação/USP, professora da Faculdade de Educação da UFBA. Av. Reitor Miguel Calmon s/n. Campus Canela, Salvador - Bahia; CEP: 40110-100. Tel.: (71) 3283-7219. E-mail: <vanessa.sievers.a@gmail.com>.

Um dos grandes desafios da educação é vivermos num mundo de constante mudança. Pouco sabemos sobre o mundo de amanhã, e o mundo de ontem aparentemente tem pouco a nos legar, pelo menos nada de muito útil, nada que possa nos ajudar no futuro. O constante processo de mudança se torna talvez mais evidente ao olharmos para o desenvolvimento tecnológico cada vez mais acelerado. Nesse contexto, podemos nos perguntar: o que os mais velhos têm a ensinar aos mais novos? Porém, mesmo se deixarmos a tecnologia de lado e pensarmos na formação ética e cidadã dos mais novos, podemos nos indagar o que a geração mais velha pode mostrar aos jovens. Faz algum sentido transmitirmos valores e princípios ou experiências de vida?

Dependendo do ponto de vista que assumimos, essa situação pode significar um ganho ou uma perda. Alguns comemoram a nova liberdade: desfazemo-nos das amarras do passado, de uma tradição morta, que, por meio da educação, era imposta às crianças e aos jovens, podando sua criatividade e impondo obstáculos à sua realização pessoal. Agora, assim se pensa, podemos valorizar o potencial da criança, sua natureza lúdica, sua curiosidade, sua energia vital, fazer dela a protagonista de sua educação. Podemos deixar de conservar um passado e nos mover no presente.

O surgimento de discursos pedagógicos que negam a relevância do passado e se preocupam com a *arte* de viver se dá no contexto da perda da tradição no mundo moderno – é o que explica Hannah Arendt (1990) em seu ensaio *A crise na educação*. Quando o passado deixa de nos orientar no presente e quando não mais conseguimos explicar o que ocorre no nosso mundo com base em conceitos, categorias e modos de pensar que herdamos do passado, isso certamente pode implicar em algum ganho, mas as perdas são grandes, sustenta a autora (ARENDDT, 1990).

O mundo em que vivemos, queiramos ou não, foi nos legado por aqueles que nos antecederam. Podemos não estar de acordo com ele, podemos querer deixá-lo para trás e inventar algo novo, mas não é possível simplesmente desfazer-se de seu passado. Cada um de nós faz parte de uma história que não escolheu, mas na qual entrou ao nascer. Essa história começou antes de nós e, nesse sentido, podemos afirmar que sempre chegamos atrasados: muito já se construiu e destruiu, muito se conheceu e se pensou, grandes eventos e muitas histórias humanas nos antecederam. Sempre pisamos no chão da história, onde convivemos com os nossos contemporâneos, mas também com aqueles que já se foram. Neste mundo, habitado por vivos e mortos, valem, segundo Arendt, as palavras de Faulkner (apud ARENDT, 1990, p. 37): “[...] o passado nunca está morto, ele nem mesmo é passado”.

Se não é possível se desfazer do passado, a pergunta é como nos relacionamos com ele. Ele ainda tem algo a nos dizer? A tradição servia de orientação na vida cotidiana e nas grandes decisões. Tradição e passado, contudo, não são a mesma

coisa. A tradição diz respeito a um modo de olhar e julgar o passado. Segundo Arendt (1990), ela seleciona e nomeia, transmite e preserva, indica onde se encontram os tesouros e qual o seu valor, ou, como a autora diz em outro ponto: “[...] é o fio que nos guiou com segurança através dos vastos domínios do passado” (ARENDDT, 1990, p. 130). A perda da tradição pode ter um efeito libertador, mas

[...] não se pode negar que, sem uma tradição firmemente ancorada [...] estamos ameaçados de esquecimento, e um tal olvido [...] significaria que, humanamente falando, nos teríamos privado de uma dimensão, a dimensão de profundidade na existência humana. Pois memória e profundidade são o mesmo, ou antes, a profundidade não pode ser alcançada pelo homem a não ser através da recordação. (ARENDDT, 1990, p. 130-131).

Essa tradição firmemente ancorada deixou de existir. Mesmo assim, e independentemente de qual seja a nossa avaliação do passado, os mais novos têm o direito de conhecer o lugar ao qual estão chegando – um mundo historicamente constituído. O direito de se apropriar de sua história deve ser garantido pela educação. Como, porém, apresentar algo cujo sentido foi posto em xeque e cujo significado às vezes é dubitável até para aqueles que podem ensiná-lo aos mais novos?

É sobremodo difícil para o educador arcar com esse aspecto da crise moderna (a perda da tradição), pois é de seu ofício servir como mediador entre o velho e o novo, de tal modo que sua própria profissão lhe exige um respeito extraordinário pelo passado. (ARENDDT, 1990, p. 243-244).

Se, porém, o passado deixa de ser significativo para o presente, se não há mais exemplos entre os nossos antepassados que nos orientem, quando tudo depende unicamente de nós e tudo gira em torno do momento presente, uma educação que se fundamenta no passado entra em crise. Num momento em que os mais novos supostamente sabem mais do que os velhos, em que a experiência e os valores de quem já faz parte do mundo são vistos meramente como um engessamento e um impedimento à liberdade dos mais novos, tudo que a escola faz parece ter o carimbo da coerção e tudo que transmite é aparentemente ultrapassado.

A perda da tradição, além de atingir a nossa relação com o passado, diz respeito também ao dismantelamento daquilo que temos em comum com outros. Compartilhar um mundo e se responsabilizar por ele se torna possível, em grande parte, porque há uma história e tradições públicas que compartilhamos. Ter uma

herança comum, entretanto, não significa que somos obrigados a estabelecer uma relação homogênea com ela. O que nos é legado será modificado de uma ou outra forma e isso depende dos diversos herdeiros. Quando, porém, descartamos a herança, perdemos algo importante que nos unia aos outros.

O próprio sentido de um mundo comum parece ter perdido seu significado, quando, entre outros fatores, vemos bens e valores públicos cada vez mais submetidos a critérios da iniciativa privada. Podemos perguntar se temos ainda algum interesse em comum, ou se o que nos une é o fato de todos termos interesses privados. Na análise de Arendt (1990, p. 127), o mundo se desestabiliza quando “[...] não mais podemos recorrer a experiências autênticas e incontestes comuns a todos”. Num momento em que não há mais nada sagrado, nada que não possa ser questionado, os habitantes deste lugar se sentem desamparados.

O fato de os próprios cidadãos não se sentirem mais em casa no mundo, de se sentirem como estranhos, atinge a educação. Como acolher os novos em nosso mundo, se nós não nos sentimos parte dele? Como dar as boas-vindas a um lugar que nos parece ser inóspito? Esses são impasses que levam à crise na educação, que Arendt (1990) resume nas seguintes palavras:

O problema da educação no mundo moderno está no fato de, por sua natureza, não poder esta abrir mão nem da autoridade, nem da tradição, e ser obrigada, apesar disso, a caminhar em um mundo que não é estruturado pela autoridade nem tampouco mantido coeso pela tradição. (ARENDR, 1990, p. 245-246).

O que fazer num momento de crise? Como enfrentar a crise na educação? Hannah Arendt sustenta que essa situação é o momento de pararmos para pensar sobre o que é a educação e, assim, se põe a refletir sobre o sentido da educação, sobre seus fins, sua responsabilidade. O que fazemos quando estamos educando? Quem são aqueles que estamos educando? São os futuros cidadãos? Os trabalhadores de amanhã? Ou crianças que devem vivenciar sua natureza infantil? Qual a responsabilidade do professor e da instituição escolar diante da criança e diante do mundo?

Em seu ensaio *A crise na educação* Arendt busca responder essas perguntas, apresentando uma concepção de educação que, evidentemente, está em contraste com a situação atual da educação. Ela, portanto, não descreve algo que está ocorrendo de fato, nem apresenta uma proposta. Embora reflita sobre a relevância da tradição para a educação, certamente não prega o retorno a uma educação tradicional, como se isso fosse possível, tendo em vista a irremediável perda da tradição na modernidade. A autora, antes de mais nada, realça a importância da própria reflexão.

No que segue apresentarei uma leitura da concepção arendtiana de educação, que caminha na contramão de diversos discursos pedagógicos e que pressupõe um modo de compreender o papel e o lugar das crianças e dos jovens na educação e no mundo. Conhecê-la é estabelecer um contraponto com algumas compreensões atuais de educação e, nesse sentido, trata-se muito mais de uma provocação para nosso julgamento do que de um caminho a ser percorrido.

O mundo e os que nele chegam

De um modo um pouco enigmático, Arendt (1990, p. 223) sintetiza numa única frase o sentido da educação: “A essência da educação é a natalidade, o fato de que seres nascem para o mundo”. A autora mostra que o educador está no ponto de encontro entre os que nascem e um mundo historicamente constituído. Quem educa é duplamente responsável: pela preservação do mundo, com o qual deve familiarizar os que nele chegam e, ao mesmo tempo, pelas crianças, os potenciais renovadores deste lugar. A educação está, assim, entre o novo e o velho e, em seu âmbito, se encontram os adultos, habitantes do mundo, com os recém-chegados, ainda forasteiros, que são as crianças e os jovens.

Apesar dos lugares distintos que novos e velhos ocupam na educação, há algo em que se igualam: o fato de permanecerem apenas por um breve período de tempo num mundo que dura mais do que a vida de cada um deles. Duas condições fundamentais caracterizam a existência de todos os habitantes deste lugar: a natalidade e a mortalidade. Todo ser humano nasceu e morrerá e sua vida é efêmera, comparada à longa história do mundo. Não está em nosso poder modificar essas condições, mas em momentos históricos diferentes os homens lidavam de formas distintas com esses fatos. Para Arendt (1990), uma das características mais fascinantes de algumas civilizações foi sua capacidade de constituir um mundo que, em contraste com os seres humanos, era visto como imortal e possibilitava que seus habitantes de alguma forma pudessem ter parte dessa imortalidade.

Os gregos antigos muitas vezes se referiam aos seres humanos como *mortais*. Isso, porém, significava muito mais do que simplesmente afirmar que todos iriam morrer. A mortalidade não era apenas um fato biológico, como o é quando falamos de qualquer ser vivo. A árvore morre, apodrece, vira novamente terra, da qual brotam novas árvores. As árvores não deixam de existir, assim como tudo no reino da natureza constantemente se reproduz². A natureza se caracteriza por seu tempo cíclico. A realidade da natureza

2 Até que na contemporaneidade o homem conseguiu interferir de tal maneira no equilíbrio ecológico que hoje a sobrevivência da própria natureza está ameaçada.

desconhece a mortalidade como um fim definitivo. A experiência da finitude, o saber de que com a morte de uma pessoa ela deixa definitivamente de existir, isto é, a experiência de que podemos perder algo que não mais voltará é especificamente humana. Nesse sentido, os homens eram tidos como mortais, diferentemente não apenas dos deuses, que eram imortais, mas também em oposição a uma natureza e um cosmos com seu movimento cíclico eterno (ARENDDT, 2010).

Essa compreensão de que o ser humano, comparado ao cosmos eterno, é apenas um ser mortal, e que diante da grandeza dos deuses sua existência é insignificante, por ser curta e fútil, é estranha para os ouvidos modernos. O indivíduo moderno não depende de deuses, mas se compreende como autossuficiente e soberano.

Para os gregos estava muito claro que os seres humanos, embora únicos e capazes de grandes atos e palavras, tinham uma existência breve e sua ação poderia ser facilmente esquecida, de modo que para o mundo logo seria como se nunca tivessem existido. Contudo, se o indivíduo necessariamente tem de morrer, a *pólis* sobrevive a ele (ARENDDT, 2010). E, assim, na medida em que ele é parte e tem participação no mundo comum, ele pode também ganhar algo de imortalidade. A *pólis* era uma espécie de palco no qual cada um podia se mostrar e, assim, se inserir em algo mais amplo do que a sua própria existência individual.

A *pólis* democrática – a experiência histórica até então inédita de um espaço público, em que os cidadãos, livres e iguais em direitos, debatiam e cuidavam dos assuntos comuns – deu nome àquilo que até hoje chamamos de política. Certamente a *pólis* não representa uma realidade que seria desejável para nós hoje, já que muitas das práticas e compreensões antigas não correspondem a nosso senso de justiça. Arendt, contudo, se volta para esse momento histórico porque lhe parece possível formar, a partir dessa experiência, uma noção de espaço público e de política que contrasta com um mundo moderno cada vez mais dominado por interesses privados e pela ideia do bem-estar individual. Inspirada nessa experiência antiga, na qual a atividade política do cidadão representava um modo de vida que tinha um valor e uma dignidade própria, Arendt afirma que a política pode ter um significado em si mesma. Como a palavra indica, a preocupação central da atividade política era a própria *pólis*, que por si mesma era tida como uma grande realização e, portanto, não era vista como um mero instrumento coletivo para satisfazer as necessidades individuais (ARENDDT, 2010).

A relevância do mundo público não era característica apenas para a vida dos atenienses daquela época. Houve outras experiências históricas que valorizavam um mundo comum. Para Arendt, uma das inspirações é a Grécia, que ela entende, contudo, como um ponto de partida para se pensar sobre o significado da política e da esfera pública de modo mais abrangente, como mostra o seguinte comentário de Margaret Canovan (1994):

Segundo Arendt, a política, assim como qualquer atividade cultural que pertence ao domínio público, não é um meio para um fim, mas um fim em si mesmo. A política não é simplesmente um modo de se promover o bem-estar, não mais do que o balé seria simplesmente um modo de se manter em forma: é um mundo em si, tendo seu próprio fim nas ações e assuntos públicos e seus princípios próprios e intrínsecos – espírito público, liberdade, objetividade, justiça, coragem, a ambição por glória. (CANOVAN, 1994, p. 196, tradução nossa).

Esse mundo comum tem uma história da qual cada indivíduo pode fazer parte e a qual pode atribuir um sentido à sua existência. Trata-se de um legado de seus antecessores, um legado que depende das muitas participações que o mantêm vivo:

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

Esse mundo duradouro que busca superar a mortalidade é, ele mesmo, desafiado pelo fato da natalidade: constantemente recebe novos habitantes. Contudo, em oposição à natureza, em que todas as espécies se reproduzem permanentemente, o ser humano que nasce não é apenas mais um espécime que é parte do eterno movimento cíclico de reprodução da espécie: é alguém singular, que não se insere de modo instintivo ou automático na vida de seu grupo, mas é um herdeiro que precisa se apropriar de um legado de conhecimentos, de experiências, de uma história que contém realizações e conquistas, desastres e conflitos.

Em contraste com a natureza, o mundo enquanto construto humano precisa de constante esforço para ser preservado. A vinda de novos seres humanos, que desconhecem esse lugar e seus valores e princípios, o desestabiliza. É preciso acolher os novos e familiarizá-los com seus saberes, suas práticas e sua história, para que possam usufruir dele, e também se responsabilizar por ele, cuidar daquilo que querem conservar e transformar o que está fora dos eixos. Essa é a tarefa da educação escolar: acolher os recém-chegados num mundo comum já existente (ARENDDT, 1990).

Assim, há uma relação entre o mundo público e a criança, que se estabelece por meio da instituição escolar. As crianças têm o direito de se apropriar desse mundo do qual farão parte, mas que ainda não conhecem, um lugar que é mais velho do que elas. A educação assim concebida se baseia no fato de termos algo valioso a mostrar aos alunos, algo que não queremos legar ao esquecimento, algo que herdamos e que queremos confiar a eles, uma compreensão de mundo, valores e referências.

No que segue, abordarei três aspectos que caracterizam os recém-chegados neste mundo e busco compreender como a educação pode contribuir para que se tornem habitantes do mundo comum. Essas reflexões se inspiram no pensamento de Arendt, em vários momentos se fundamentam nele, mas em outros vão além do que a autora expõe sobre esse tema.

Estrangeiros

As crianças que nascem são como estrangeiros no mundo (ARENDDT, 2010). Elas vêm para um lugar desconhecido. Penso que uma das características mais marcantes do estrangeiro é o fato de ele não falar a mesma língua que os habitantes do lugar, o que é um obstáculo para sua participação no mundo. Não apenas devido à impossibilidade de se comunicar, mas também porque a língua carrega significados e compreensões que demandam muito mais do que um dicionário para serem compreendidas. Nesse sentido, a criança é de fato um “[...] infante” ou um ser “[...] infantil”, ambos os termos que vêm da palavra latina “[...] infans”, que se refere tanto à criança como àquele que não fala, que é mudo ou que apenas balbucia (PONS, 1986, p. 499).

É, portanto, preciso que o recém-chegado aprenda a falar o idioma do mundo, assim como um estrangeiro precisa aprender a língua do país para que possa deixar de ser um estranho. Aprender a falá-la não é apenas conhecer vocábulos, mas compreender sua gramática e suas expressões idiomáticas, sua precisão e suas ambiguidades, suas sutilezas e sua beleza, enfim, apropriar-se dela e fazer da língua estranha o *seu* idioma. Essa aprendizagem evidentemente começa já na família e na esfera social em que a criança se move, mas o papel da escola vai além disso.

Ensinar a compreender e a se expressar na língua é um dos grandes desafios da escola. Essa tarefa certamente envolve competências, como, por exemplo, o domínio de um código, a expressão correta e a facilidade de comunicação, mas seu desafio é ainda maior. Trata-se de ensinar a dar nome às coisas, aos acontecimentos, ser capaz de falar sobre o mundo e de *re-dizer* o que nos diz

respeito. Quando nos tornamos capazes de nomear algo, damos voz à nossa relação com a coisa. Por meio de palavras podemos desvelar o que talvez já estivesse ali, mas que permanecia oculto, porque não era dito. Dois exemplos talvez possam ilustrar isso: o primeiro diz respeito à experiência bastante comum de às vezes refletirmos sobre alguma temática sem, no entanto, conseguir formular o ponto central. Temos uma ideia vaga, mas não sabemos como expressá-la e, de repente, na leitura de algum texto surge uma luz: *É isso! É essa a formulação daquilo que eu estava tentando dizer*. A outra experiência é a da criança pequena que está aprendendo a falar e descobre uma palavra nova. É tão grande a felicidade da descoberta que ela passa a dizer essa palavra sempre quando possível. Poder nomear algo, trate-se de coisas, acontecimentos ou ideias abstratas, é uma forma de familiarizar-se com os assuntos, torná-los parte de nosso repertório, poder mover-se entre eles. Trata-se, portanto, de uma forma de estabelecer um vínculo com o mundo: “O puro nomear das coisas, a criação de palavras, é a maneira humana de apropriação, e, por assim dizer, de desalienação do mundo no qual, afinal, cada um de nós nasce, como um recém-chegado, como um estranho” (ARENDDT, 1993, p. 77).

Temos aqui um caminho para fazer com que o alheio não permaneça alienado. A educação e, no que tange ao mundo público, em especial a escolar, pode fomentar a superação da estranheza, isto é, possibilitar a participação do mundo comum. Esse processo não exige apenas o domínio de determinados conhecimentos, competências e habilidades, mas diz respeito à questão de como e em que medida fazer parte desse lugar pode ter algum sentido para nós. Segundo Arendt, esse mundo comum e suas tradições – e a própria língua é uma tradição – só pode ganhar algum significado na medida em que é dito. “Aquele que diz o que é [...] sempre narra uma estória, e nessa estória os fatos particulares perdem sua contingência e adquirem algum sentido humanamente compreensível” (ARENDDT, 1990, p. 323).

O professor que apenas passa informações, fatos e dados, não educa. O educar exige dele *dizer o que é*, isto é, que, além de apresentar conhecimentos, ele os diga à sua maneira, revelando assim sua singular relação com os conteúdos. Hannah Arendt explica que “[...] face à criança, é como se ele fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo à criança: – Isso é o nosso mundo” (ARENDDT, 1990, p. 239). Se essa é a tarefa comum a todos os professores, cada um deles apresenta uma parte deste mundo e seu modo de compreender a relevância dela para os novos habitantes do mundo. É o mesmo mundo, mas cada professor possui um vínculo peculiar e único com ele, e esperamos que os novos possam estabelecer a sua própria compreensão dele, ou, em outras palavras, *dizê-lo à sua maneira*.

A língua me parece ser um exemplo extraordinário daquilo que temos em comum com os outros. Ela é comum por definição, isto é, ela não pode ser da posse de um indivíduo; se assim o fosse, se não a mantivéssemos viva entre nós, ela deixaria de existir. Mas, ao mesmo tempo, cada um se apropria dela de um modo absolutamente singular para nomear o mundo do seu ponto de vista, atribuindo um sentido a ele. Poder nomear seu legado com sua própria voz e assim ressignificar aquilo que é transmitido me parece ser um objetivo fundamental da educação.

Ainda é preciso ampliar o que abordei até aqui em relação à língua. Gostaria de trazer a abordagem de outro autor que, neste ponto, pode complementar o que expus baseando-me em Arendt. Richard Peters (1979), em seu texto *Educação como iniciação*, compreende que o papel do professor é iniciar seus alunos nas diversas linguagens públicas: as linguagens da ciência e da arte, da filosofia e da literatura – na escola, de certo modo, representadas pelas diversas disciplinas. Cada disciplina tem o seu modo próprio de nomear algum aspecto do mundo, de estabelecer uma relação com o conhecimento, uma forma de comunicação, regras sobre o que é válido, como proceder e assim por diante. Há, portanto, vocábulos e gramáticas a serem aprendidas.

O próprio professor é um falante de uma dessas linguagens. Ele mesmo foi iniciado nos conhecimentos e nas atividades, nos modos de conduta e de pensamento inerentes a essas linguagens e conhece suas obras. É ele que pode introduzir os mais novos nelas. O objetivo final, evidentemente, é que o aluno fale por si mesmo, mas ele não poderá fazê-lo sem antes aprender a linguagem com alguém que a conheça.

O aluno deve aprender, gradualmente, a gramática da atividade com toda a coragem a fim de que possa, em consequência, vencer as dificuldades para atingir o estágio da autonomia. Mas não poderá fazer isso, a não ser que tenha dominado os movimentos executados por seus predecessores, movimentos que estão conservados nas tradições vivas. (PETERS, 1979, p. 129).

A educação que ensina as linguagens comuns dá voz aos que chegaram sem fala ao mundo. Somente assim teremos a possibilidade de conservar e modificar, de recriar e transformar a nossa herança. O escritor que domina a linguagem tem a licença poética de romper com as regras gramaticais ao criar sua obra, mas a criança que é alfabetizada deve primeiramente aprender as regras. Ou, melhor dito: ela tem o direito a aprender essa gramática para que possa, quem sabe, também ela se tornar um grande poeta.

Inocentes

Os recém-chegados, além de não falarem as linguagens do mundo, desconhecem seus elementos constitutivos. Chegar ao mundo, nesse sentido, é como inserir-se numa história que começou muito antes da vinda deles e da qual perderam o início. Não conhecem os personagens, os lugares, os objetos, as relações que os personagens travam, os valores que compartilham, as experiências que tiveram, as descobertas que fizeram e os conhecimentos que acumularam. Eles são herdeiros de uma trama que é anterior a eles e que lhes lega realizações, mas também dívidas que terão de ser pagas. Na sua herança há obras de arte e conhecimentos, crenças e princípios, mas também injustiças não reparadas, medo e ódio, destruição e guerra. Cada nova geração é recompensada e, ao mesmo tempo, castigada pela sua herança. Arendt (1990, p. 242) cita as palavras de Hamlet: “O tempo está fora dos eixos. Ó ódio maldito, ter nascido para colocá-lo em ordem”. São palavras que evidenciam que sempre já nascemos dentro de um mundo injusto. Não fomos nós que o deixamos assim, e, apesar disso, somos nós os responsáveis por arrumá-lo.

É claro que isso vale para os que podem e devem assumir essa responsabilidade pelo mundo, em outras palavras, para seus cidadãos adultos. As crianças que sequer o conhecem ainda não podem assumir responsabilidade por ele, ao menos não do modo que os adultos o devem fazer. O mais velho, por sua vez, não pode se isentar da sua responsabilidade pelo mundo, “[...] embora não o tenha feito e ainda que secreta ou abertamente possa querer que ele fosse diferente do que é” (ARENDR, 1990, p. 239). Não pode autodeclarar-se inocente, como Pilatos o fez. Não é possível que simplesmente diga: *Não é comigo!* – muito menos diante das crianças que de fato são ainda inocentes. Inocentes, em primeiro lugar, porque não podem ser responsabilizadas pelos problemas e conflitos do mundo. A inocência é entendida aqui como o oposto, não do ser culpado, mas da responsabilidade ou da responsabilização. A criança pequena é incapaz de julgamentos éticos; ainda não há moralidade em seus atos, e não deve prestar contas diante do mundo por aquilo que faz, nem devemos colocar em seus ombros os dilemas deste mundo. É claro que se trata aqui de um processo gradual: um adolescente de quatorze anos pode, evidentemente, assumir mais responsabilidade por seus atos do que uma criança de três anos. Por lei assumimos a plena responsabilidade pelo que fazemos quando chegamos à maioridade legal.

O foco de Arendt está menos na responsabilidade do indivíduo por si mesmo do que na questão sobre em que medida estamos dispostos a nos responsabilizarmos pelo mundo público, o mundo que compartilhamos com outros. O adulto só

pode ser considerado inocente na medida em que ele se retira do mundo comum, porque a participação sempre exigirá um posicionamento dele. Ao entendermos a inocência não apenas como o não ser culpado, mas como a incapacidade ou a não vontade de assumir responsabilidade coletiva, podemos dizer que o adulto inocente é apolítico.

Responsabilizar-se pelo que compartilhamos com outros é deixar de ser inocente, e ter de optar – e às vezes apenas podemos optar pelo menos pior – é ter de tomar decisões que sempre podem dar errado, mesmo que nossas intenções sejam as melhores. Segundo Arendt, há um elemento inerente à interação com outros no âmbito público que é a inevitável imprevisibilidade dos efeitos de nossas ações (ARENDR, 2010). Quem age e fala no mundo em que convive com muitos outros nunca pode prever exatamente quais serão os resultados de suas ações. Os encontros e desencontros, os entendimentos e desentendimentos, as reações e as reações às reações daquilo que fazemos são imprevisíveis. Muitas vezes, desencadeamos processos inesperados e temos de lidar com a repercussão de nossos atos e com as consequências daquilo que outros fizeram. De certo modo é o preço que pagamos por pertencermos a um mundo compartilhado.

Os homens sempre souberam que aquele que age nunca sabe completamente o que está fazendo; que sempre vem a ser ‘culpado’ de consequências que jamais pretendeu ou previu; que, por mais desastrosas e imprevisíveis que sejam as consequências do seu ato, jamais poderá desfazê-lo; que o processo por ele iniciado jamais se consuma inequivocamente em um único ato ou evento, e que seu verdadeiro significado jamais se desvela para o ator, mas somente à mirada retrospectiva do historiador, que não age. (ARENDR, 2010, p. 291, grifo da autora).

Desse ponto de vista, a participação no mundo é quase trágica, pois sofremos os efeitos não intencionados de nossos atos e as consequências dos atos de outros. Em seu ensaio sobre educação, Arendt explica que a tarefa da atividade educacional “[...] é sempre abrigar e proteger alguma coisa – a criança contra o mundo, o mundo contra a criança, o novo contra o velho, o velho contra o novo” (ARENDR, 1990, p. 242). Uma das formas de compreender essa afirmação é que, por um lado, se trata de proteger o mundo dos novos ainda *irresponsáveis*, ou seja, daqueles que não podem se responsabilizar pelo mundo, e, por outro lado, devemos proteger as crianças do peso de um mundo fora dos eixos e que pode ser melhor ou pior, mas que sempre precisa ser arrumado e renovado pelos seus habitantes.

O ponto decisivo é que a inocência das crianças, que deve ser levada em conta pela educação, é apenas temporária; é desejável que, quando de fato se tornarem cidadãos, sejam capazes de se inserir no mundo público, posicionar-se nele e agir com base em seu julgamento, transformando ou conservando o mundo em que vivem. O problema maior, para Arendt, não é o fato de poderem errar – sempre erramos, queiramos ou não –, mas o problema mais grave está numa possível indiferença em relação ao mundo. O que assusta é a possibilidade de simplesmente não se importar com esse lugar comum e de não ter posição nenhuma. Pode-se dar as costas ao mundo para cuidar apenas de seu bem-estar individual ou de outros interesses privados, ou para simplesmente funcionar sem atritos no grande processo vital de produção e consumo – um funcionamento que não depende de nossos julgamentos e das nossas opções, em que não é preciso posicionar-se, mas no qual abrimos mão de nossa individualidade que só pode ser um empecilho no deslizar automático dos processos necessários.

Educamos na esperança de que os recém-chegados possam futuramente assumir responsabilidade pelo mundo, optar por ele, mesmo que ele não seja da forma como o desejamos. Nesse sentido, só pode educar aquele que tenha, ele mesmo, algum compromisso com este lugar, isto é, que identifica, apesar de tudo, este mundo como seu e que, por isso, pode mostrá-lo aos novos, dizendo com convicção: – “Isso é o *nosso* mundo”. Arendt (1990, p. 239, tradução modificada) é bastante enfática: “Qualquer pessoa que se recuse a assumir a responsabilidade coletiva pelo mundo não deveria ter filhos e é preciso proibi-la de tomar parte na educação das crianças”. Penso que, somente na medida em que temos algum apreço ou, no mínimo, alguma esperança pelo mundo, estamos dispostos a assumir responsabilidade por ele. E, retomando o texto de Peters (1979), podemos dizer com o autor que, se os professores não estiverem convictos de terem algo precioso a transmitir, deveriam arranjar outra profissão.

Novos

Do ponto de vista de um mundo fora dos eixos, a esperança está naqueles que estão chegando. A natalidade é a promessa da transformação do mundo. Cada criança que nasce vem ao mundo como alguém em princípio único, como alguém que não se iguala a ninguém que viveu, vive ou viverá. Por ser única é potencialmente capaz de dar sua contribuição singular para este mundo. Nesse sentido, cada nascimento constitui um fato inédito, a estreia de um ser antes não conhecido, e que, por ser novo, constitui ele mesmo o início de algo novo dentro de um mundo mais velho. É como se cada ser humano fosse o primeiro a

existir. Arendt ressalta: “[...] devido a essa singularidade, que é dada com o fato do nascimento, é como se em cada ser humano se repetisse e confirmasse o ato divino de criação” (ARENDDT, 1960, p. 167, tradução nossa).

Em última instância, é por isso que cada um que vem ao mundo é potencialmente capaz de agir e transformar o mundo.

Agir, em seu sentido mais geral, significa tomar iniciativa, iniciar [...], imprimir movimento a alguma coisa. Por constituírem um *initium*, por serem recém-chegados e iniciadores em virtude do fato de terem nascido, os homens tomam iniciativas, são impelidos a agir. [...] ‘para que houvesse um início, o homem foi criado, sem que antes dele ninguém o fosse’ [...], diz Agostinho em sua filosofia política. (ARENDDT, 2010, p. 221-222, grifos do autor).

Cada nascimento é, assim, o acontecimento de algo que nunca pode ser antevisto. É claro que aqui não nos referimos ao fato biológico de mais um membro da espécie humana ser parido, e sim, ao aparecimento de uma nova pessoa, um *quem* imprevisto e imprevisível. Essa unicidade não diz respeito a características físicas ou psíquicas, que se repetem e podem reaparecer em constelações mais ou menos semelhantes; também não concerne ao lugar social que ocupamos e que dividimos com muitos outros; em suma, não se trata de *o que* a pessoa é. No *que* somos podemos ser idênticos a outros, mas no *quem* somos não nos igualamos a ninguém. Esse *quem* só se mostra no momento em que a pessoa se insere no espaço compartilhado.

Ao agir e falar, os homens mostram quem são, revelam ativamente suas identidades pessoais únicas, e assim fazem seu aparecimento no mundo humano, enquanto suas identidades físicas aparecem, sem qualquer atividade própria, na conformação singular do corpo e no som singular da voz. *Essa revelação de ‘quem’, em contraposição a ‘o que’ alguém é – os dons, qualidades, talentos e defeitos que se podem exibir ou ocultar –, está implícita em tudo o que esse alguém diz ou faz.* (ARENDDT, 2010, p. 224, grifo nosso).

Segundo Arendt essa relevação da singularidade de cada um ocorre, não de modo intencional, mas no momento em que interagimos com os outros. É em atos e palavras que a pessoa se mostra ao mundo, em sua maneira absolutamente única de participar dele. É, antes de mais nada, no espaço público que a pessoa

pode se revelar em sua unicidade, porque nele não nos submetemos apenas aos critérios do bom funcionamento, como é o caso no mundo do trabalho, nem cuidamos aqui de nossas necessidades vitais, nas quais nos igualamos a todos os outros. Todos precisamos comer e trabalhar para sobreviver, mas o debate das questões públicas se enriquece pelas diversas perspectivas e pela contribuição peculiar que cada um pode dar, pelas opiniões e divergências.

Do ponto de vista do mundo, a potencial singularidade que surge com cada nascimento pode tornar-se relevante de fato quando o jovem adentra o espaço público.

Falando e agindo intervimos no mundo dos homens, o qual existia antes de termos nascido nele; e essa intervenção é como um segundo nascimento, no qual confirmamos o mero fato de termos nascido, assumindo a responsabilidade por ele. (ARENDR, 1960, p. 165, tradução nossa).

A educação se insere nesse intervalo entre o nascimento biológico e o segundo nascimento para o mundo. Ao introduzir os novos no mundo, ela tem a tarefa de fazer a transição entre a família e o mundo, entre o espaço privado e o espaço público. A questão é: como educar preservando a novidade que vem ao mundo? Como introduzir os jovens no mundo de um modo que no futuro possam de fato agir nele, iniciando algo novo?

Esse ponto é especialmente delicado, porque muitas vezes se compreende a educação como o instrumento privilegiado de transformação do mundo. A era moderna, em especial o ideal iluminista, tinha uma clara visão daquilo que seria o progresso da humanidade e da contribuição fundamental da educação nesse processo³. Essa concepção ecoa ainda hoje na ideia de uma educação a serviço do desenvolvimento econômico e/ou tecnológico⁴. De modo semelhante, diversas utopias políticas, com uma clara visão do mundo de amanhã, se propunham a educar as novas gerações para realizarem esse futuro. Via-se nas crianças o futuro, a ser realizado ainda, mas já previsto de antemão (ARENDR, 1990).

3 Kant (2002, p. 19), por exemplo, explica que “[...] cada geração, de posse dos conhecimentos das gerações precedentes, está sempre melhor aparelhada para exercer uma educação que desenvolva todas as disposições naturais [...] e, assim, guie toda a humana espécie a seu destino” e, mais adiante, sustenta que “[...] não se devem educar as crianças segundo o presente estado da espécie humana, mas segundo um estado melhor, possível no futuro, isto é, segundo a ideia de humanidade e da sua inteira destinação” (KANT, 2002, p. 22).

4 Assim, por exemplo, a presidente Dilma Rousseff (2011) em seu discurso, por ocasião de sua posse, ressalta: “Somente com avanço na qualidade de ensino poderemos formar jovens preparados, de fato, para nos conduzir à sociedade da tecnologia e do conhecimento”.

Arendt se opõe energicamente à possibilidade de fazermos da educação, e, em especial, das crianças, um instrumento de um futuro por nós idealizado. Defender projetos políticos é próprio, sim, do campo da política, onde nos encontramos entre iguais – aqui sim devemos nos engajar por um futuro melhor. No âmbito da educação não temos o direito de impor os nossos projetos àqueles que ainda não têm voz na política, mas que futuramente poderão por si mesmos trazer algo de fato novo. É da natureza do novo representar um início, isto é, algo que não existia antes, seja visivelmente, seja no pensamento e na imaginação. Nesse sentido, o novo não diz respeito à execução de um plano. O que foi planejado, no momento de sua realização, não é mais novidade absoluta.

[...] às crianças que se quer educar para que sejam cidadãos de um amanhã utópico é negado, de fato, seu próprio papel futuro no organismo político, pois, do ponto de vista dos mais novos, o que quer que o mundo adulto possa propor de novo é necessariamente mais velho do que eles mesmos. Pertence à própria natureza da condição humana o fato de que cada geração se transforma em um mundo antigo, de tal modo que preparar uma nova geração para um mundo novo só pode significar o desejo de arrancar das mãos dos recém-chegados sua própria oportunidade face ao novo. (ARENDR, 1990, p. 225-226).

Se, por um lado, a autora enfatiza que não devemos fazer das crianças e dos jovens um instrumento de nossos planos, daquilo que nós consideramos ser desejável para o mundo, também não podemos achar que a escola é o lugar em que as próprias crianças criam algo como um novo mundo. As crianças ainda não exercem sua cidadania, e não podemos fazer de conta que a escola é um espaço em que elas inventam uma nova realidade (ARENDR, 1990).

A educação escolar é, antes disso, a oportunidade de conhecer um mundo mais velho, mais amplo e muito mais rico do que as crianças possam imaginar. A título de exemplo, podemos lembrar de uma das grandes conquistas públicas, que é a igualdade de direitos de homens e mulheres. É uma realização que perfez um longo percurso histórico. Hoje, no espaço público, homens e mulheres gozam dos mesmos direitos. Talvez as crianças não saibam disso, talvez as relações no espaço privado ou social que elas conhecem não sejam regidas pelo princípio da igualdade. Na educação podemos mostrar a conquista do princípio da igualdade que

hoje constitui um valor público. Isso não é algo que possam descobrir ou criar por conta própria, mas é o que podem aprender com os mais velhos. Independentemente daquilo em que cada família acredita, a escola precisa introduzir as crianças nos valores públicos.

Apresentar às crianças as tradições públicas, tradições vivas que passaram por diversas mudanças e reformulações, é mostrar para elas a riqueza e a diversidade do mundo do qual fazem parte. Elas poderão optar por seus caminhos, mas antes precisam conhecer os caminhos já percorridos. Mesmo para negar determinados valores, é preciso primeiro saber o que estão recusando. Sustentar que a criança é livre por si só é uma ilusão. Sua capacidade de tomar decisões e fazer escolhas é limitada, por estar presa a um universo muito restrito. Nesse sentido, Peters (1979) afirma que

[...] aquilo que as pessoas querem, ou estão interessadas, é em grande parte um produto de sua prévia iniciação. A tarefa do educador não é, simplesmente, a de construir sobre desejos já existentes, mas a de mostrar o que vale a pena desejar, de tal modo que isto crie novos desejos e estimule novos interesses. Se os professores não fizerem isto, outros farão – anunciantes, por exemplo, e outros membros do ‘grupo de camaradas’. (PETERS, 1979, p. 128, grifo do autor).

Apresentar um mundo que é mais velho não é, portanto, uma imposição que apaga a individualidade da criança, mas é mostrar para ela o mundo no qual ela vai se mover, e quanto mais ela conhece os diversos caminhos que existem – aqueles que já foram percorridos, os que foram interditados e os que foram abertos – mais liberdade ela terá de se engajar, por sua vez, em encontrar caminhos para nosso mundo, refazer os velhos ou inventar novos. Essa é a liberdade do cidadão que, junto a outros, delibera sobre o percurso do mundo. Antes de o indivíduo poder assumir essas responsabilidades, a instituição escolar tem a tarefa de familiarizá-lo com esse chão no qual caminhará.

Assim, tentamos contribuir para que os novos, que nascem como uma promessa para o mundo – e é apenas uma promessa que pode ou não ser realizada –, possam de fato se engajar em sua transformação. Não podemos e nem devemos, contudo, tentar controlar as futuras ações de nossos alunos. Na educação sempre lidamos com seres potencialmente livres. O que podemos fazer é qualificar sua capacidade de fazer escolhas, mas não podemos eliminar a imprevisibilidade da sua futura atuação no mundo, propriedade inegável de tudo que ainda está por vir. A promessa sempre é também uma ameaça, mas tentar nos prevenir por meio do controle é destruir a própria possibilidade de surgir algo novo.

Por isso, Arendt sustenta que a educação deve se voltar para o passado, mostrando a história de nosso mundo, seus saberes e suas práticas, suas tradições públicas, suas conquistas políticas, mas também a negação de direitos, a exclusão, a invisibilização de pessoas e povos. Para aqueles que são estranhos no mundo o âmbito da educação é um lugar de preservação do mundo, de seus bens simbólicos e de sua memória, porque somente assim podemos dar a eles a chance de, quando chegar a sua vez, iniciar de fato algo novo, algo inesperado, algo que não foi por nós, os mais velhos, planejado. Arendt (1990, p. 243) ressalta que “[...] exatamente em benefício daquilo que é novo e revolucionário em cada criança é que a educação precisa ser conservadora”.

Se no início de nosso texto nos referimos aos seres humanos como mortais, podemos agora acrescentar que, além disso, também são *natais* ou *nascidos*. Cada ser humano que nasce é um início e, ao mesmo tempo, um potencial iniciador. É com esse grande potencial que lidamos na educação. Essa promessa, porém, somente tem alguma chance de ser realizada se procurarmos contribuir para que os novos, nossos alunos, se apropriem desse mundo mais velho, para que façam dele *seu* mundo, de modo que estejam dispostos a intervir nele, transformá-lo e consertá-lo.

Sem essas capacidades do iniciar, do deter e do intervir uma vida, que como a vida humana ‘se move depressa’ em direção à morte, seria condenada a arrastar tudo o que é especificamente humano para a ruína e a destruição. Esse perigo, que naturalmente sempre existe, é enfrentado pela responsabilidade para com o mundo, que surge no agir e que indica que, *apesar de os homens precisarem morrer, não é que nascem para morrer, mas, pelo contrário, para iniciar algo novo*, enquanto o processo vital não tenha desgastado o substrato pessoal e humano que veio para o mundo com eles. (ARENDR, 1960, p. 242, tradução nossa, grifo nosso).

Podemos, talvez, dizer que a educação é *atingida* em seu cerne pela ausência de certezas, seja da nossa compreensão do passado, seja do que está por vir, mas ela deixaria de *ser educação* se abrisse mão de seus compromissos fundamentais: apostar nas crianças e apostar no mundo comum, um mundo em que todos possam ter sua participação.

Referências

- ARENDDT, H. **A condição humana**. Tradução de Roberto Raposo. Revisão e apresentação Adriano Correia. 11. ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- _____. **A vida do espírito**. Tradução de Antonio Abranches e Helena Martins. 2. ed. Rio de Janeiro: Relume Dumará; Ed. UFRJ, 1993.
- _____. **Entre o passado e o futuro**. Tradução de Mauro W. Barbosa. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1990.
- _____. **Vita activa** oder Vom tätigen Leben. München: Piper, 1960.
- CANOVAN, M. Politics as culture: Hannah Arendt and the public realm. In: HINCHMAN L. P.; HINCHMAN, S. (Ed.). **Hannah Arendt: critical essays**. New York: State University of New York, 1994. p. 179-205.
- KANT, I. **Sobre a pedagogia**. 3. ed. Piracicaba: Editora Unimep, 2002.
- PETERS, R. S. Educação como iniciação. In: ARCHAMBAULT, R. D. (Org.). **Educação e análise filosófica**. Tradução de Carlos Eduardo Guimarães e Maria da Conceição Guimarães. São Paulo: Saraiva, 1979. p. 101-130.
- PONS. **Globalwörterbuch Lateinisch-Deutsch**. 2. Aufl. Stuttgart: Klett, 1986.
- ROUSSEFF, D. **Discurso de posse no Congresso em 01 de janeiro de 2011**. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/noticias/arquivos/2011/01/01/leia-integrado-discurso-de-posse-de-dilma-rousseff-no-congresso>>. Acesso em: 27. out. 2012.

Recebimento em: 12/12/2012.
Aceite em: 18/01/2013.